

Kovács Szabolcs

Iskolai lelkipendozás a középiskolában

Presă Universitară Clujeană

Kovács Szabolcs

**Iskolai lelkipendozás
a középiskolában**

Presa Universitară Clujeană

2020

Lektorálta:

Dr. Molnár János, egyetemi tanár

Dr. Bodó Sára, DRHE, egyetemi docens

Dr. Fóris-Ferenczi Rita, egyetemi docens

Dr. theol. Dr. h.c. Hézser Gábor

ISBN 978-606-37-0820-6

© 2020 Autorul volumului. Toate drepturile rezervate. Reproducerea integrală sau parțială a textului, prin orice mijloace, fără acordul autorului, este interzisă și se pedepsește conform legii.

**Universitatea Babeș-Bolyai
Presa Universitară Clujeană
Director: Codruța Săcelean
Str. Hasdeu nr. 51
400371 Cluj-Napoca, România
Tel./Fax: (+40)-264-597.401
E-mail: editura@editura.ubbcluj.ro
<http://www.editura.ubbcluj.ro/>**

Tartalomjegyzék

BEVEZETŐ GONDOLATOK.....	1
A DISSZERTÁCIÓ STRUKTÚRÁJA ÉS PROBLÉMAFELVETÉSE.....	3
A TÉMA FELVEZETÉSE.....	5
TÉMÁHOZ KAPCSOLÓDÓ SZAKKIFEJEZÉSEK.....	7
I. ELMÉLETI HÁTTÉR.....	8
I.1. Iskolai pasztoráció és/vagy iskolai lelkigondozás? Teológiai fogalmak tisztázása.....	8
I.1.1. Az iskolai lelkigondozás fogalmi meghatározása.....	10
1. AZ ISKOLAI LELKIGONDOZÁS VISZONYRENDSZERE.....	14
1.1. Az iskolai lelkigondozás és az iskola nevelési és/vagy oktatási kontextusa.....	14
1.1.1. Az iskola, mint alapképzési egység.....	15
1.1.2. Az iskola, mint nevelési élettér.....	16
1.1.3. A nevelés rendszere. Kettős kontingencia Luhmann elméletalkotása alapján.....	17
1.1.4. A nevelési rendszer problémájának kontingenciája.....	18
1.2. Az iskola és egyház kapcsolata.....	21
1.2.1. A szekularizálódó egyházi nevelés ambivalenciája.....	23
1.3. Az iskola és család viszonya.....	25
1.4. Az erdélyi oktatáspolitikai főbb irányvonalai a 19. és 20. században.....	28
1.5. A református kollégiumok és a vallásos nevelés.....	31
1.5.1. Nevelés és nevelők.....	31
1.5.2. Az újjáalakult kollégiumok és a lelki neveléssel kapcsolatos változások.....	34
2. AZ ISKOLAI LELKIGONDOZÁS HELYE A LELKIGONDOZÁS ELMÉLETÉNEK GENEALÓGIÁJÁBAN.....	36
2.1. A lelkigondozás paradigmatis állandói – időszerűség és funkcionális.....	36
2.2. Az iskolai lelkigondozás helye a lelkigondozói irányzatok dialógusában.....	37
2.2.1. A kériámatikus lelkigondozói irányzat.....	38
2.2.2. A testészlelés lelkigondozói metóduša a lelkigondozásban.....	39
2.3. A terápia alapú lelkigondozás.....	40
2.4. A rendszerszemléletű lelkigondozás paradigmája.....	42
2.4.1. A rendszerszemléletű és teológiai emberkép összevetése.....	42
2.4.2. Christoph Morgenthaler rendszerszemléletű lelkigondozói irányzata.....	46
2.5. Az iskolai lelkigondozói munka rendszerszemléletű értelmezése.....	47
2.5.1. A luhmanni rendszerszemlélet és a konfliktus természete.....	50
2.5.2. A „problémás gyermek” rendszerszemléletű paradigmája.....	52
2.6. Kontextuális iskolai lelkigondozás.....	55
3. AZ ISKOLAI LELKIGONDOZÁS DIMENZIÓI.....	60
3.1. Az iskolai lelkigondozás evangéliumi vonatkozása.....	60
3.2. Az iskolai lelkigondozás pneumatikus vonatkozása.....	62
3.3. Az iskolai lelkigondozás spirituális-rituális dimenziója.....	65
4. AZ ISKOLAI LELKIGONDOZÁS PRINCÍPIUMA.....	66
4.1. Az iskolai lelkigondozás hatásterülete és munkaformái.....	66
4.1.1. Vezetési és tanácsadó és támogató beszélgetés tanulóval, tanárral, szülővel.....	67
4.1.1.1. Az iskolai lelkigondozás élethelyzethez igazodó szolgálat.....	69
4.1.1.2. Az iskolai lelkigondozás és a mindennapok lelkigondozói metóduša (smalltalk).....	72
4.1.2. Képzés és szabadidőprogram csoportoknak, tanulási közeg és élettér kialakítása (szociális háló, iskolakultúra, istentiszteletek, meditációk, áhítatok).....	75
4.1.2.1. Az iskolai pasztoráció, mint liturgia (hitből ünnepegni).....	76
4.1.2.2. Az iskolai lelkigondozás, mint martyria (tanúságtétel hitről és hit által).....	76
4.1.2.3. Az iskolai lelkigondozás, mint diakónia (szolgálat az emberek között).....	78
4.1.2.4. Az iskolai lelkigondozás, mint koinonia (közösségelmény és támogatás).....	78

4.1.3. Az iskolai tapasztalat és élettér alakítása.....	79
4.1.4. Krízisintervenció és lelkigondozás.....	80
5. AZ ISKOLAI LELKIGONDOZÁS, MINT MISSZIÓ LEHETŐSÉGE EGY SZEKULARIZÁLT TÁRSADALMI KULTÚRÁBAN.....	82
5.1. Történeti kitekintő.....	82
5.2. A keresztyén misszió és a kultúra ütközése.....	84
5.3. A krízisbe jutott hit.....	85
5.4. Misszionálás és/vagy evangelizálás? Megtérés és/vagy megváltoztatás?.....	88
5.4.1. A lelkigondozás, mint indirekt misszió.....	90
5.4.2. Az iskolai lelkigondozás mint misszió egy szekularizált kultúrában.....	90
5.4.3. Az iskolai lelkigondozás missziós szerepe a nevelés, oktatás és gyógyítás területén.....	93
6. A SERDÜLŐK FEJLŐDÉSI FOLYAMATÁT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK.....	95
6.1. Pszichoszomatikus fejlődés.....	95
6.1.1. A szomatikus fejlődés.....	96
6.1.2. Kognitív fejlődés.....	97
6.1.3. Pszichoszociális faktorok.....	97
6.2. A függőség és a személyi autonómia feszültsége.....	99
6.2.1. A család rendszerének hatása.....	101
6.3. A serdülők kapcsolati kontextusa: család, kortársak, iskola.....	102
6.3.1. A család szerkezetének újraértelmezése a segítő szempontjából.....	102
6.3.2. Az anya gyermek kötődés biológiai és pszichológiai jelentősége.....	104
6.3.3. A családi nevelés jelentősége és hatása.....	108
6.3.4. Konfliktus a családban.....	111
6.3.5. A válás körüli konfliktusok.....	113
6.3.6. Generációk közti konfliktusok.....	114
6.3.7. A serdülők és kortársaik.....	116
6.3.8. Az iskola és a serdülő.....	117
7. A SERDÜLŐKORI GYAKORI PROBLÉMÁK. A MEGKÜZDÉS MÓDJA. A LELKIGONDOZÁS LEHETŐSÉGE.....	122
7.1. A serdülők internalizált és externalizált problémái.....	122
7.1.1. Az internalizált serdülőkori problémák.....	123
7.1.1.1. A serdülőkori depresszió jellemzőinek rövid összefoglalása.....	124
7.1.1.2. A depressziós tüneteket előidéző rizikófaktorok.....	126
7.1.2. Az evészavarok: anorexia nervosa és bulimia nervosa.....	128
7.1.2.1. Az anorexia nervosa.....	128
7.1.2.2. A bulimia nervosa.....	130
7.1.3. Az externalizált serdülőkori problémák.....	130
7.1.3.1. Drogkrízisek.....	131
7.1.3.2. A serdülők alkoholfogyasztása.....	133
7.2. A prevenció és intervenció lehetősége egy új paradigma perspektívájában.....	133
7.3. Serdülők iskolában előforduló gyakori problémái és a lelkigondozás lehetősége.....	135
7.3.1. A mobbing jelenség a diákok körében.....	135
7.3.1.1. Az erőszakot kiváltó okok.....	136
7.3.1.2. Az intervenció lehetősége.....	137
7.3.2. Lelki válság szülők válása esetén.....	139
7.3.2.1. Intervenciós lehetőségek.....	140
7.3.3. A jegyek miatti félelem.....	141
7.3.3.1. Lehetséges intervenció.....	141
7.3.4. Bántalmazás a családban.....	141
7.3.4.1. A szexuális bántalmazásról árulkodó tünetek.....	143
7.3.4.2. Prevenció és lelkigondozói lehetőségek.....	143
7.4. Krízisintervenció és lelkigondozás.....	144

7.4.1. A krízis fogalmának rövid összefoglalása.....	144
7.4.2. Krízisintervenció az iskolai életterben:.....	145
7.4.3. A halál és gyász kérdése az iskolában.....	147
7.4.3.1. A fiatalok halálértelmezését befolyásoló faktorok.....	150
7.4.3.2. Az iskolai lelkigondozás lehetősége és felelőssége a halál utáni gyász feldolgozásában.....	151
7.4.4. A szuicid kísérlet.....	153
7.4.4.1. A szuicid kísérlethez vezető pszichikai okok.....	154
7.4.4.2. Prevenációs lehetőségek.....	155
7.4.5. A szülők lelkigondozása.....	156
8. A SERDÜLŐK IDENTITÁSA, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A VALLÁSOS IDENTITÁS KIALAKULÁSÁRA.....	158
8.1. A társadalom és környezet tudatos/tudattalan hatása az identitás fejlődésére.....	158
8.2. A serdülő korosztály önértékelése.....	160
8.3. Az identitás kialakulásának feltételei.....	161
8.4. Empátia, altruizmus, szeretet. Az önértékelés vallásos identitást meghatározó kontextusa.....	163
8.4.1. Az ön-érték felismerése és a vallásos identitás kezdete.....	165
8.5. A vallásos identitás.....	167
8.5.1. A vallásos identitást meghatározó szocio-pszichológiai hatások.....	169
8.5.2. Bűntudat, identitászavar, nonidentitás. Az ember egzisztenciális problémája.....	171
9. A SERDÜLŐK VALLÁSOS TAPASZTALATA.....	174
9.1. A vallásos tapasztalat vallásfenomenológiai megközelítése.....	174
9.2. A vallásos beállítottság személyiségi komponensei.....	179
9.2.1. A vallásos beállítottság fogalmi tisztázása.....	179
9.2.2. A múlt feldolgozása.....	180
9.3. A szülőkép, az istenkép, az istenfogalom és istenreprezentáció alakulása.....	182
9.3.1. A serdülők istenreprezentációjának vizsgálata.....	185
9.4. A család nevelői hatása és a serdülők vallásos beállítottsága.....	186
9.5. Az istenkép jelentősége a lelkigondozás szempontjából.....	190
9.6. A megtérés folyamata mélylélektani szempontok szerint.....	191
9.6.1. A lélek belső dinamikája.....	193
9.6.2. A megtérés és újjászületés fáziskülönbségei.....	195
9.6.2.1. A megtérési fázis.....	195
9.6.2.2. Az újjászületési fázis.....	195
9.6.2.3. Az első öröm időszaka és a visszacsapás kísérőjelensége.....	196
9.6.3. A megtérés, mint vallásos lelki jelenség öt átfogó csoportja.....	196
9.6.4. A hit fejlődése és a megtérési jelenség kapcsolata.....	197
9.6.5. A bűnbánat és a megtérés kapcsolati felületei.....	198
9.6.6. Az ellenállás és megtérés.....	199
9.6.7. A patológia és a megtérés világa.....	200
9.7. A serdülőkori bűntudat valláslélektani értelmezése.....	200
9.7.1. A meghatározatlan, vagy képzelt bűnösség.....	200
9.7.2. A serdülőkori bűntudat és lelkiismeret kapcsolata.....	201
9.7.3. A bűntudat mélylélektani együttthatói: elfojtás, beáramlás, projekció.....	202
9.8. A vallásos kétségek és értelemadás fontossága a serdülőkorban.....	205
9.8.1. A lét értelmének értelmetlensége.....	205
9.8.2. Az értelemadás fontossága – megküzdés a mindennapokért.....	206
9.8.3. A klerikális autizmus és az értelemadás dilemmája.....	209
10. A LELKIGONDOZÓ SZEMÉLYE.....	211
10.1. A gyökerek. A családi kontextus meghatározó jellege.....	211
10.2. A lelkigondozói nem különbségek jelentősége a lelkigondozásban.....	212
10.3. Az iskolai lelkigondozó személyi kompetenciái.....	213

10.3.1. Az iskolai lelkigondozó személyiségi adottságai.....	214
10.3.2. A személyes jelleg.....	215
10.4. Az iskolai lelkigondozó kiegészítő kompetenciái.....	217
10.4.1. Helyzetfelmérés és felismerés.....	217
10.4.2. Kapcsolatteremtés képessége.....	218
10.4.3. Kommunikációs kompetencia.....	218
10.4.4. A spiritualitás és a rituális-liturgikus tér kialakításának lelkigondozói kompetenciája.....	219
10.4.5. Csoportpedagógiai kompetencia.....	220
10.4.6. A kapcsolati háló kialakításának kompetenciája.....	220
10.4.7. A krízisintervenció kompetenciája.....	220
10.5. Az iskolai lelkigondozó identitása: dinamikus fejlődés vagy elakadás?.....	221
AZ ELMÉLETI RÉSZ ÁTTEKINTÉSE ÉS ÖSSZEFOGLALÁSA.....	223
II. CÉLKITŰZÉSEK.....	228
II.1. A KUTATÁS STRUKTURÁLIS ÉS METODOLÓGIAI ISMERTETÉSE.....	230
II.1.2. AZ ISKOLAI LEKGONDOZÓKKAL KÉSZÍTETT KVALITATÍV-EMPIRIKUS INTERJÚ (ILKI) METODOLÓGIAI SZEMPONTJAI.....	232
II.1.3. A KÉRDŐÍVES FELMÉRÉS METODOLÓGIAI SZEMPONTJAI.....	237
II.1.3.1. Mintavételi eljárások.....	237
II.1.3.2. Szelekciós kritériumok.....	237
II.1.4. A felmért személyek demográfiai adatai.....	240
III. A KUTATÁSI EREDMÉNYEK BEMUTATÁSA ÉS MEGBESZÉLÉSE.....	243
III.1. Hogyan járul hozzá az iskolai környezet és az iskolai szociális kapcsolatrendszer pozitív-negatív tapasztalata a lelkigondozói interakcióhoz?.....	243
Összefoglalás.....	265
III.2. A diákok vallásos gyakorlata és a vallásos megküzdési mód.....	267
hatása a lelkigondozói interakcióra.....	267
Összefoglalás.....	283
III.3. Hogyan járul hozzá az iskolai lelkigondozó kvalitása,.....	286
a lelkigondozói munka értékelése/elismerése.....	286
és a lelkigondozó támogatása a lelkigondozói interakcióhoz?.....	286
Összefoglalás.....	302
III.4. Milyen tanulság és további következtetés vonható le.....	304
a kutatási eredményekből az egyház számára, mely által az iskolai lelkigondozás missziói jelentőségét javíthatja?.....	304
Összefoglalás.....	310
ÖSSZEFOGLALÓ GONDOLATOK.....	313
TOVÁBBI KUTATÁSI JAVASLATOK.....	315
KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS.....	317
MELLÉKLETEK.....	318
Iskolai Lelkészekkel Készített Interjú (ILKI).....	318
Helyzetfelmérő Kérdőív kollégiumi diákok számára (HK).....	320
GYERMEKVISSELKEDÉSI KÉRDŐÍV (CBCL).....	322
IRODALOMJEGYZÉK.....	323

BEVEZETŐ GONDOLATOK

„...ne aggódj, ahogyan a kavicsot vízbe dobják, még sokáig gyűrűződik a víz utána, szépen, lassan úgy érik meg a változás...” (Hézsér Gábor)

2003-as évet írtunk, mikor ezek a szavak elhangzottak egy forgalmas, kolozsvári színtéren, kötetlen beszélgetésünk alkalmával. Akkor még ritkán lehetett hazai protestáns teológiai berkekben akár a pasztorálpszichológia kifejezést is hallani, még kevésbé hazai tudományos műhelymunkában alkalmazni. Fiatal teológusként korán „megfertőződtem” a rendszerszemlélet, családterápiában és konzultációban alkalmazott fő irányelveivel. Hiányzott azonban számomra az a személy, forrás vagy fórum, mely a két területet, a teológiai-lelkigondozói és pszichoterápiás irányzatok antropológiáját, hatásterületét, határait és metszéspontjait érdemben szintézisre hozta volna. Egyik ilyen ismert alpmű forgott akkoriban közkézen: Hézsér Gábor *„A pásztori pszichológia”* összefoglaló munkája. Tudom, hozzám hasonlóan sok, téma iránt érdeklődő teológusnak jelentett esszenciális kapaszkodót ez a könyv. Csak ennyi év után értem meg a szerző fent idézett és egykori kérdésekre adott válaszát. A vízbe dobott kő hatása lassan valóban megérlelte a tudományos válaszokat, s úgy vélem, tíz év elteltével, egyházi fórumaink is egyre nyitottabbak immár a teológia és a társadalomtudományok dialógusára.

Második lelkészképesítő szakvizsgadolgozatomat a családok lelkigondozói és terápiás segítségének témájában írtam. Azokat a metszéspontokat kerestem a két tudományterület között, melyek a módszer és technika, a betegségértelmezés, problémaértelmezés, kapcsolati kontextus, a megfigyelés és segítői attitűd szempontjából fontosak. A Babes-Bolyai Tudományegyetem Református Vallástanárképző Karán folyó pasztorálpszichológiai magiszteri képzésem záródolgozatában a családi első interjú, mint terápiás módszer alkalmazását vizsgáltam sajátos, iskolai problémás esetekben. Ekkor már iskolalelkészként dolgoztam a Marosvásárhelyi Református Kollégiumban. Szembesültem a serdülők számtalan felvetett és spontán módon felmerülő szocio-pszichikai, nevelési és spirituális kérdésével, speciális problémáikkal. Sokukra nem érkezett kielégítő válasz és megoldás. Kevésnek éreztem magam hozzá. Talán az inkompetencia érzése motivált leginkább a további kutatás irányába. Így körvonalazódott, majd Hézsér Gábor professzorom támogatására így kezdtem el

a PhD disszertáció keretében feldolgozni a középiskolai lelkigondozás problémáját. A témakört tovább szűkítve, a kutatás területét az újjáalakult erdélyi református kollégiumokra korlátoztam. Az erdélyi kollégiumi lelkigondozás speciális problémáit keveset kutatták, ennél fogva annak sajátosságai is kevésbé ismertek. A német nyelvterületen működő egyházi iskolák lelkigondozói rendszerét, kimerítő háttériródalom keretében, számos kutatás keretében vizsgálták és leírták már. Hivatkozom itt Markus Seibt¹, Gundo Lames², Ralf Koerrenz, Michael Wermke³, Anna-Christina Petermann⁴ és mások meghatározó műveire. Ezek az elméleti alapok hasznos kiindulópontot jelentettek e kutatás kidolgozásában.

Jóllehet, már néhány éve nem vagyok iskolalelkész, a probléma aktualitása számomra nem veszített érvényéből. Elismerem, merész dolog olyan kutatási területre lépni, amely az iskola, család és egyház komplex rendszerét sajátosan új paradigma szerint kívánja vizsgálni. Felismerem, hogy rendkívül fontos, a lelkigondozás e speciális kérdéseinek válaszkérésén túl, az egyház nevelésügyi, pasztorációs és missziológiai szerepét az iskolai lelkigondozás szempontjából megvizsgálni és (újra)értelmezni. Bízom benne, hogy fiatalok között munkálkodó lelkészek, vallástanárok, nevelők és szülők használható információt nyernek arról a szolgálatról, melynek nevelői és lelkigondozói munkájára generációk lettek rábízva.

¹ **SEIBT, Markus:** Sculpastoral an berufsbildenden Schulen des dualen Schulsystems. LIT Verlag, Berlin 2008.

² **LAMES, Gundo:** Schuleseelsorge als soziales System. Ein Beitrag zu ihrer praktisch-theologischen Grundlegung, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart-Berlin-Köln 2000.

³ **KOERRENZ, Ralf/WERMKE, Michael** (szerk): Schuleseelsorge. Ein Handbuch. Vandenhoeck-Ruprecht, Göttingen 2008.

⁴ **PETERMANN, Anna-Christina:** Schuleseelsorge – ein junges kirchliches Handlungsfeld im Schulalltag und in Krisenzeiten. LIT Verlag, Berlin 2011.46-53.

A DISSZERTÁCIÓ STRUKTÚRÁJA ÉS PROBLÉMAFELVETÉSE

A dolgozat címe az iskolai lelkigondozást nevezi meg alapvető kutatási területnek. E megállapítás rögtön két további pontosítást kíván: egyfelől, hogy az oktatás rendszerébe illesztett lelkigondozói és lelki nevelői munka az erdélyi történelmi egyházak évszázados oktatási intézményeinek jogutódaira, a ma is működő kollégiumokra értendő, másfelől pedig személyes tapasztalatom és érintettségem teszi indokolttá, hogy a felmérések vizsgálati célcsoportját az Erdélyi Református Egyházkerület és a Királyhágómelléki Református Egyházkerület keretében működő kilenc református kollégiumra korlátozzam. Mivel az utóbbi két évtized iskolai lelkigondozói tapasztalatairól hasonló jellegű tudományos felmérés és szintézis nem sok született, ezzel a gesztussal járulok hozzá, hogy a református egyház keretében működő iskolai lelkigondozói szolgálat és lelki nevelés sajátosságait elemzés alá vessem. Nem cél – nem is lehet az – hogy más felekezetű hasonló oktatási intézményeket kizárjunk vagy mellőzzünk a kutatásban. Jelen törekvés inkább alapvetésnek számít, mely a témában kiterjesztett és mélyebb kutatásokat kíván majd a jövő nemzedékétől. Meggyőződésem, hogy ez a szolgálat a tág értelemben vett lelkigondozói munka egy speciális területe, ugyanakkor az egyházak egy sajátos jelenléte az iskola intézményi keretei között.

A dolgozat két nagy részből áll. Ezek közül az *első rész* az elméleti felfeztetést foglalja magában. Ennek keretében tárgyaljuk az iskola, egyház és család sajátos kapcsolatrendszerét, a nevelés-oktatás problémáját és a rendszerszemlélet problémaértelmezésének sajátos paradigmáját. Megvizsgáljuk az iskolai lelkigondozás sajátosságát más lelkigondozói irányzatok kontextusában, majd az egyház szempontjából lényeges misszió kérdést elemezzük – lelkigondozói perspektívából.

Az iskolai lelkigondozás princípiumát, hatásterületét és munkaformáit egy összefoglaló fejezetben tárgyaljuk, majd a serdülők fejlődésének szocio-pszichikai faktorait elemezzük. Figyelmet szentelünk a serdülőkori vallásos identitás, vallásos tapasztalat, megtérés és vallásos értelemadás témaköröknek, melyeket lelkigondozói szempontok szerint elemzünk. Az iskolai lelkigondozás szituációs formái, a gyakran előforduló serdülőkori problémák, a lelkigondozói intervenció lehetősége, a krízishelyzetek lelkigondozói teendői, a lelkigondozó kompetenciáinak kérdését veti fel, melyre a 10. utolsó fejezetben térünk ki. Az elméleti rész feldolgozásánál a rendelkezésre álló magyar, angol, német és holland nyelvű szakirodalom írott és digitális anyagát használtuk.

A tézis *második*, összefoglaló része a kutatás fő kérdését ismerteti mely négy témacsoportban, négy fejezet keretében kerül feldolgozásra és részletes kifejtésre.

A mérési eljárás során két tengelyen haladva végzünk vizsgálatokat. Az **első tengely** két kérdőíves felmérést tartalmaz. A kérdőíves kutatás során vizsgáljuk az iskolai környezetben szerzett *pozitív és negatív tapasztalatokat*, a *megküzdési módot*, a *vallásosság hatását* és az *iskolai lelkigondozáshoz való viszonyulásukat*. Egy ellenőrző (Child Behaviour Check List, továbbiakban CBCL) skála segítségével a diákok rejtett lelki zavarait mérjük fel, úgy mint *társas kapcsolati probléma*, *szorongás-depresszió*, *deviáns viselkedés*, *agresszivitás*, *szomatizáció* és *figyelmi problémák*, valamint a mért faktorok speciális interakcióit vizsgáljuk *nem, osztály és lakhely szerint*.

A mérési eljárás **második tengelyét** a kollégiumi lelkigondozókkal készített *félig-strukturált mélyinterjú* képezi. A lelkigondozók több éves tapasztalatát összesítjük az *iskolai élettér*, *lelkigondozói célcsoportok*, *lelkigondozói tapasztalatok* és *intervenciók*, az *együttműködés*, az *elismerés*, a *lelkigondozói kompetencia* és *jövőbeni perspektíva* témakörökben.

Az eredményeket a kutatási fő kérdés alcsoportjai szerint összesítve, tételesen ismertetjük. A statisztikai elemzések eredményeit táblázatokban, valamint diagramokon követhetjük. A lelkigondozókkal készült személyes interjúk teljes szövege nem része a dolgozatnak. A részletes, szövegezett interjúk, az interjú kérdéskörei, csakúgy, mint a diákokkal felvett kérdőívek a tézis Mellékletében olvashatók.

A TÉMA FELVEZETÉSE

Az *Alma Mater* fogalma az individuális megélés szintjén igaznak bizonyul ma is. Ám kevésnek tűnik ahhoz, hogy az iskola mai komplex szociális viszonyrendszerét értelemszerűen tükrözze. Iskolai közösségeink rendkívül összetettek. Kulturális csoportok, etnikai diverzitás, társadalmi rétegződés, nyelvi különbözőség, a tanári közösség túlterhelt csoportja, az otthonok és azok minden jellemvonója, az idői perspektíva beszűkülése, (több tanulás, kevesebb játékidő), a versenyszerű megmérettetés - egyszerre találkoznak az iskolai szintén.

Az iskola nem csak intézmény: ma a tanuló diák élettere⁵ mely kvantitatív és kvalitatív idői paraméterek közé próbál illeszkedni. Az iskolában eltöltött idő mennyisége nem feltétlenül arányos a benne szerzett minőségi képzéssel. A pedagógiai kvalitatív szempont mellett felismerést jelent, hogy figyelmet és jelentőséget tulajdonítsunk annak, hogy a tanuló, a lexikális ismeret mellett önmagát, saját életterét, szociális világát megismerje, személyiségi összetevőit fejlessze, létkérdéseire választ keressen és találjon és önmagát egy immanens és transzcendens kapcsolati hálóban megtapasztalja.

Az iskola, mint intézmény, *kompenzatorikus* jellege egyre átfogóbbá válik, mely a nevelésben, szocializálódásban, orvosi és mentális egészségvédelem specifikus intervenciói által adekvát segítséget nyújt.⁶ Az iskola egy közösség, mely a család – mint közösség – társadalmi funkcióinak (oktatás, nevelés) deficitjét kompenzálja. A szolgálatban túlhajtott szülők, felbomló családok, munkanélküli szülők, egyedül élő, létminimum szintjére sodródott családok a mai társadalmi igényeknek csak nehezen képesek eleget tenni. Az iskola e tekintetben egy közösségi háló, mely nem csak nevel, hanem integrál és megtart.

Ma már az általános iskolák életterében megfigyelhetők, majd egyre fokozódó intenzitást mutatva a felsőbb osztályokban is nyomon követhetők a problémaforrások, mint a mobbing-jelenség, iskolai kriminalitás, drogkereskedelem, testi erőszak, abúzus miatti pszichoszomatikus tünetek, egzisztenciális félelem, stressz, depresszió, stb.

Az iskola, napjainkban, kettős feladat elé áll: egyrészt megfelelni a társadalmi elvárásoknak, másrészt a tanuló individuális igényeit kielégíteni. Az elvárások feszültségét a nehezen megtalálható középút adja. A tanulók mára egy folyamatos lelki terhelés alá

⁵„A családdal és a közösséggel összhangban az iskola mint életszintér kommunikációt és szociális viselkedést is tanít. (...) Nagy kár, hogy a magyar társas viselkedési kultúrában kevés a hagyomány a kommunikatív magatartás fejlesztésére.” BUDA Béla: Az iskolai nevelés – a lélek védelmében. Az iskolai mentálhigiénié alapelvei. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 2003. 17.

⁶BUDA, 2003.19.

kerülnek, melynek háttérében az iskolák megváltozott társadalmi, családi és oktatáspolitikai szempontjai állnak. A konzumtársadalom a fejlődésben méri önmagát, a fejlődést pedig a termelésben. A termelés mindig versenyhelyzetet teremt, mely hatás beszívárog az iskolai oktatási programba. Az egyéni teljesítmény értékelése helyett a versenyszerűen mérhető maximumok értékelendők, emellett háttérbe szorul a személy individuális és személyiségi kompetenciáinak fejlesztésére fordított nevelői hangsúly. Azt oktatjuk, ami eladható, következésképpen az etológiai szempontok gyakran figyelmen kívül maradnak.

Nem véletlen, hogy a szekularizált társadalom liberális oktatási intézményei között még fellelhető a konzervatív erkölcsi értékrendet képviselő *iskolaétosz*. A megfigyelések szerint a nyíltan vállalt szigor és konzervatív értékképviselés lehet nevelési érték.⁷ E téren a felemás cipőben járó felekezeti középiskolai oktatás⁸ nevesíthető meg, mely teret enged az oktatási rendszer keretén belül a speciális nevelési szempontoknak. E támogatás az adekvát segítségnyújtást, lelkigondozói és szakpszichológiai intervenciót jelent a tanuló iskolai életterében, valamint a kritikus élethelyzetekben. Az iskolapszichológus feladatköre nyilvánvaló. A spirituális nevelésre, a lelkigondozásra és pasztorális szolgálatra, értelemszerűen a pedagógusok nem kapnak speciális képesítést. Itt található kapcsolódási pont az egyház számára az iskola nevelési programban felelősen szerepet vállalni. Ebben a szolgálatban az iskolai lelkigondozásra fontos szerep hárul.

Az iskolai lelkigondozás számos területen szükségesnek bizonyul, mely által a lelkész/lelkigondozó a maga pasztorális hatáskörét egészíti ki, megerősítve az embereket a keresztyén szolgálatra. Az egyházi előjáróknak feladatuk ezeket a szempontokat, mint lehetőségeket beépíteni a nevelés folyamatába és biztosítani azok továbbfejlesztését. E szemlélet szerint az iskola rendszeréhez kapcsolódó személyek, mint diák, tanár, nevelő, szülő, technikai személyzet nem a lelkigondozás objektumai, hanem személyek, akik egymásért, Isten előtt végezhetnek szolgálatot. Ennek a szolgálatnak egy fontos formája a csoportképzés, melyben a vallásos diákok egy része szerez közösségi tapasztalatot.⁹ A szekularizált nevelési intézményben a közösségi vallásos tapasztalat lehetőséget teremt, hogy

⁷BUDA, 2003.20.

⁸Az 1989 után újra indított felekezeti iskolaközpontok részben az állam támogatása alatt állnak, míg a vagyoni tulajdoni jogcímet az egyházak hordozzák. Az újonnan alakult felekezeti iskolákat, az oktatási törvénymódosítás után (Legea Educatiei Nationale – Monitorul Oficial al Romaniei 179/2011) továbbra is a magániskola kategóriába sorolja, következésképpen ennek megfelelő szabályozás alá esnek. Ez a státus mit sem változott az 1925-ben megszavazott Anghelescu-féle „magánoktatási törvény” óta (Lege asupra invatamantului particular – Monitorul Oficial 183/1925), mely az erdélyi történelmi egyházak nevelési intézményeit lefokozta magánoktatási intézményekké. Lásd: FAZAKAS István: Tanügyi rendszerek Erdélyben a XIX.-XX. században. Pallas-Akadémia Könyvkiadó, Csíkszereda 2009.136.k.

⁹LAMES, Gundo: Schulseelsorge als soziales System. Ein Beitrag zu ihrer praktisch-theologischen Grundlegung, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart-Berlin-Köln 2000.92.

diák és tanár a maga vallásos elköteleződését felvállalja és képviselje.¹⁰ Ez egy új kapcsolati felület az iskolai vallásoktatás mellett.

A keresztyén lelkigondozás – az iskolai lelkigondozói szolgálat által – az evangélium szerinti nevelés perspektíváját kínálja az iskola oktatásra specializált intézményében. Egy új hatásterületről beszélünk, mely újfajta kihívást helyez az egyházi misszió látóterébe. Az iskolai lelkigondozás egyformán irányul a tanuló *személye* és a tanuló *közösség* felé, vallásos-etikai értékrendet követve. Célja a lelki támogatás, pasztoráció, életvezetés és lelkigondozói szolgálat biztosítása rövid és hosszú távon, valamint, hatékony krízisintervenció kialakítása, mely által adekvát segítséget nyújt szükséghelyzetben a tanár, diák és szülő számára egyaránt. Az iskolai lelkigondozás ezért meghatározó eleme az iskolakultúrának. Hangsúlyoznunk kell annak jelentőségét, hogy a hagyományos iskolai oktatással párhuzamosan, immár egy elérhető, iskolai lelkigondozói szolgálat áll a lelkileg egyre inkább megterhelt diákok rendelkezésére.

TÉMÁHOZ KAPCSOLÓDÓ SZAKKIFEJEZÉSEK

Iskolai lelkigondozás, pasztoráció, nevelés, rendszerszemlélet, pszichoterápia, lelki vezetés, serdülőkori fejlődés, vallásos identitás, fejlődéslélektan, iskolai és családi szocializáció, krízis, krízisintervenció, misszió, lelkigondozói kompetencia,

¹⁰ Schwerpunkte kirchlicher Verantwortung im Bildungsbereich. In: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 1971-1975. 539.kk. Forrás: www.dbk.de. Letöltés ideje: 2011.11.

I. ELMÉLETI HÁTTÉR

I.1. Iskolai pasztoráció és/vagy iskolai lelkigondozás? Teológiai fogalmak tisztázása

Az iskolai lelkigondozás és/vagy pasztoráció gyakori fogalmi társítása illetve felcserélése némi tisztázást igényel. Tény, hogy a két fogalom határai diffúzak, nem lehet élesen különválasztani egymástól. Talán szükségtelen is, amennyiben a két fogalom gyakorlati hatásterületét vizsgáljuk. A német egyházi gyakorlatban megkülönböztetett megnevezéssel használják, mert különböző gyökerekből fejlődött ki,¹¹ ennél fogva tartalmi megkülönböztetése helyenként változik.¹² Egy általános meghatározás szerint mindkét megnevezésre ráillik: „*tág értelemben vett vallásos-etikai életvezetés*”.¹³

Az iskolai pasztoráció egy átfogó, többnyire, az egyház, iskolai nevelésbe történő „beavatkozását” jelenti, mely az egész iskolai életre hatást gyakorol.¹⁴ A német nyelvterületen működő egyházi kormányzat és püspökségek alá tartozó felekezeti és az állami középiskolai oktatási intézmények a 60-as évek képzési reformja következtében nagyobb odafigyeléssel és szakszerűséggel alkalmazzák az iskolai pasztorációt az oktatás, a közösségi élet, jobb szocializálódás, pályaválasztás, adekvát és minőségibb segítségnyújtás területén. A hazai oktatáspolitikai az iskolai pasztorációt és a lelkigondozás fogalmát csak most kezdi bevenni a közgondolkodásba, sajnos, egyelőre szakirányú képzés, illetve anyanyelven írt tudományos szakmunka nélkül. 1996-ban a Németországi Katolikus Püspöki Konferencia¹⁵ újra tárgyalja és értelmezi az iskolai pasztoráció fogalmát. Megállapítást nyer, hogy a fogalom

¹¹DRESCHER, Gerborg: Acht Perspektiven zur Weiterentwicklung der evangelischen Schulseelsorge. In: DAM, Harmjan/SPENN, Matthias: Evangelische Schulseelsorge. Hintergründe, Erfahrungen, Konzeptionen. Comenius Institut, Münster 2/2010.75.

¹² Weissenberger fogalmi meghatározása bibliai alapkából indul ki (iskolai lelkigondozás és pasztoráció), ami teológiailag helytálló. Arra a következtetésre jut, hogy a német kifejezés (Schulseelsorge) nem szerencsés, mert az intervenció tulajdonképpen nem az iskolára, hanem a személyes találkozás másik személyére utal. WEISSENBERGER, Clemens: Schulseelsorge und Schulpastoral – unterschiedliche begriffe für denselben Inhalt? In: Wege zum Menschen, Vol59, No.3. Vandenhoeck-Ruprecht, 2007.235-250.

¹³DAM, Harmjan/SPENN, Matthias: Schulseelsorge in Deutschland – eine Situationsbeschreibung. In: DAM, Harmjan/SPENN, Matthias: Evangelische Schulseelsorge. Hintergründe, Erfahrungen, Konzeptionen. Comenius Institut, Münster 2/2010.11-20.

¹⁴SCHMITZ, Stefan: Was macht die Kirche in der Schule? Religionsunterricht und Schulpastoral 30 Jahre nach dem Würzburger Synodenbeschluss. In: COLLET, G./ METTE, N./SCHMALZE, U./STEINKAMP, H (Szerk): Theologie und Praxis, Lit Verlag Münster, Bd. 18. 2-80. V.ö. THALHEIMER, Beate: Aufbau von Schulpastoral vor Ort – Knzeptentwicklung. In: Kirchliche Arbeitsstelle für Fernstudien/Theologie im Fernkurs bei der Domschule Würzburg (Szerk): Schulpastoral. Befähigung zum Dienst von Christinnen und Christen in der Schule. StE VIII. Würzburg. 9.

¹⁵Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg): Schulpastoral – der Dienst der Kirche an den Menschen im Handlungsfeld Schule. Bonn 1996. 12.kk.

meghonosodása iskolai környezetben a 80-as évekre tehető. Az iskolai pasztoráció hatásterületét konkretizálva, értelmezési lehetőségként áll fenn: a közösségi élet fejlesztése, lehetőségteremtés térben és időben a közös élmények megélésére és reflektálására, krízisintervenció sajátos élethelyzetben (csalódás, veszteség, kudarc, családi konfliktus, kiskorú bűnözés, fegyelmi kihágás, stb.), személyes találkozás a társsal és Istennel, az iskolai élettér kialakítása, stb.¹⁶ Az iskolába kerülő diákok – életkörülményeiket, társadalmi rétegződésüket, sőt, felekezeti hovatartozásukat tekintve – vegyesek. A pasztoráció lényege nem abban áll, hogy minden tanulni vágyó diáknak sajátosan testre szabott foglalkozást biztosítson, hanem segítséget nyújt az iskolai élettér közös kialakításához. Ezért a pasztoráció *nem csupán* lelkigondozás, amely egy bizonyos célcsoporttal, vagy egy személlyel foglalkozik. A pasztoráció egy bizonyos *iskolai élettér egésze felé irányuló lelkigondozói attitűd*.¹⁷ 1996. óta a Németországi Katolikus Püspöki Konferencia az iskolai pasztoráció gyűjtőnév használatát vezette be, mely általánosan, a keresztyén közösség hozzájárulását jelenti az iskolai élet humanista átforgalmazásához.¹⁸ Úgy értelmezi a pasztorációs munkát, mint amely magába foglalja az iskolai élettérben megforduló személyek lelkigondozói gyakorlatát.¹⁹ A lelkigondozás itt, a beavatkozás *intencióját* jelenti, azaz a diákok, tanárok, szülők iránt tanúsított különleges figyelmet, mely az iskolai együtt-lét lehetőségét keresi mindenik érintett csoport számára.²⁰ Látható, hogy a két fogalom sem elviekben sem a hatásterület szerint nem különíthető el egymástól. A pasztoráció egyben lelkigondozás is, annak egy speciális kifejezőmódja, míg a lelkigondozás gyakorlati formája része annak a pasztorációs munkának, mely az iskolai élettérben zajlik.

A továbbiakban, tekintettel a tudományos vizsgálódásunk speciális területére, az iskolai lelkigondozás tudományterületével foglalkozunk, ám annak elméleti értelmezéséhez az iskolai pasztorációt, mint összetett, integratív iskolai gyakorlatot helyezük vizsgálat alá, melyben az iskolai lelkigondozás maga is helyet kap.

¹⁶V.ö. THAILHEIMER, Beate: Aufbau von Schulpastoral vor Ort – Konzeptentwicklung. In: Kirchliche Arbeitsstelle für Fernstudien/Theologie im Fernkurs bei der Domschule Würzburg (Hrsg): Schulpastoral Befähigung zum Dienst von Christinnen und Christen in der Schule. StE VIII. Würzburg, 1998. 9.

¹⁷Schulpastoral als lebensraumorientierte Seelsorge. In: Katechetische Blätter, 2. 2007. 132-139.

¹⁸ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Szerk): Schulpastoral – der Dienst der Kirche an den Menschen im Handlungsfeld Schule. Bonn 1996.a.7.

¹⁹THAILHEIMER, Beate: Blick zurück – Blick nach vorne. In: Lebendige Seelsorge, 2003/2. 77-81.

²⁰SEIBT, Markus: Schulpastoral an berufsbildenden Schulen des dualen Schulsystems. LIT Verlag, Berlin 2008. 23.

I.1.1. Az iskolai lelkigondozás fogalmi meghatározása

Az iskolai lelkigondozás, mint gyakorlati teológiai szakterület közel száz éves múltra tekint vissza. Jóllehet ezt az időszakot főleg a német nyelvterületen napvilágot látott átfogó szakirodalom (katolikus és evangélikus) mennyisége és minősége tanúsítja, mégis, az iskolai lelkigondozás régisége, tradíciója korántsem annyira meghatározó. Sokkal lényegesebb kérdés, hogy milyen feladatvállalással nézünk szembe ma, s az iskolai lelkigondozásnak milyen válaszlehetőségei vannak a jelen kor kérdéseire. Miben tud többet és mást nyújtani, adott intézményi keretben, mint a hagyományos, állami tanrendet gyakorló intézmények – a lelkigondozói szolgálat nélkül? Egyáltalán miért van szükség iskolai lelkigondozásra?

Az iskolai lelkigondozásnak egyértelmű profilra van szüksége, hogy ne legyen összetéveszthető az iskolapszichológiával, a diakóniai vagy egyéb szociális tevékenységgel. Szükség van az egyházzal, iskolával, állammal való kapcsolat pontos meghatározására.²¹ Helmut Demmelhuber hét pontban foglalja össze az iskolai lelkigondozás hangsúlyos, alapvető jellemzőit.

a) Az iskolai lelkigondozás a közösségi élet és a közös munka támogatója.²² *Egyházi specifikum.* Ahogyan az Ige hirdetése mindenkor küldetése az Anyaszentegyháznak, úgy szolgálati feladata minden időben és helyen a lelkigondozói eszközöket, metódusokat megtalálni, melyek az Evangélium üzenetét az emberhez közelebb hozzák és őt életlehetőségében tovább segítik, támogatják.²³ Az igei alapokat tekintve, a keresztségre való hívás, a tanítás és nevelés joggal tekinthető az iskolai lelkigondozás részének. Ahogyan Jézus a cselekvés középpontjába állította a szükségben levő embert, úgy tekint a jézusi missziót végző lelkigondozás a diákra, pedagógusra, szülőre („*És kézen fogva egy kisgyermeket közéjük állította, majd ezt mondta nekik: Aki az ilyen kisgyermekek közül egyet is befogad az én nevemért, az engem fogad be; és aki engem befogad, az nem engem fogad be, hanem azt, aki engem elküldött.*” Mk 9,36-37). Az egyház olyan megnyilvánulási formájáról beszélünk, mely adott intézményben, egyházi szolgálatvégzéssel hatékonyra, teljesebbre kívánja tenni a nevelés folyamatát. Az iskolai lelkigondozás kiszélesített hatásterülete vonatkozik a diákra, a tanítóra, a tanárra, a nevelőre, adott esetben az adminisztratív személyzetre is.²⁴ Nem a

²¹DRESCHER, Gerborg: Acht Perspektiven zur Weiterentwicklung der evangelischen Schulseelsorge. In: DAM, Harmjan/SPENN, Matthias: Evangelische Schulseelsorge. Hintergründe, Erfahrungen, Konzeptionen. Comenius Institut, Münster 2/2010.76.

²²DEMMEHUBER, Helmut: Ein Blick über den Nachbarzaun: Katholische Schulpastoral in der Diözese Rottenburg-Stuttgart. In: DAM, Harmjan/SPENN, Matthias: Evangelische Schulseelsorge. Hintergründe, Erfahrungen, Konzeptionen. Comenius Institut, Münster 2/2010.43-50.

²³V.ö. RÜTTIGER, Gabriele: Schulpastoral an kirchlichen Schulen: Christsein leben und erleben. In: JUNG, Martina/KITTEL, Joachim: Schulpastoral konkret. Verlag Haus Altenberg, 2004.35-50.

²⁴PETERMANN, Anna-Cristina: Schulseelsorge – ein junges kirchliches Handlungsfeld im Schulalltag und in

kizárólagosság, hanem az integratív szemléletmód, mely meghatározó benne.²⁵

b) Az iskolai lelkigondozás *nevelési specifikum*. Felelősséget vállal a nevelésben, a nevelésért.²⁶ Teljessé teszi a nevelést, azáltal, hogy kiegészíti olyan beszélgetés-lehetőséggel, vallásos, spirituális alkalmakkal, önismereti és élménypedagógiai elemekkel, mely a diáknak és az iskola „életének” hosszú távú fejlődését támogatja.²⁷

c) *Kiszélesíti a látóteret*. Az élet több, mint az iskolai élet, oktatás-nevelés és elsajátítás. A lelkigondozói nézőpont a tehermentesítést szolgálja. Az ember nem csak arra korlátozódik, ami az iskolai kontextusban vele történik. Az iskola fontos, de az élet több, mint az iskola.²⁸

d) Az iskolai lelkigondozás nem csupán az ember intellektusát tekinti, hanem az *ember egészét*. A pasztorációs gyakorlati alkalmak lehetőséget teremtenek a diák felelősségérzetének, önállóságának, komolyan vételének kinyilvánítására. Az emberré válást segíti és szolidaritást vállal.²⁹

e) Az iskolai lelkigondozás, a tág értelemben vett pasztoráció, a diakónia, az istentisztelet, az oktatás kölcsönösen kiegészítik egymást.³⁰ Az iskolai lelkigondozás szemmel tartja a gyengéket, a segítségre szorulókat. *Segítséget nyújt* a mindennapi élethez szükséges önbizalom kialakításához. Aktívan jelen van a hétköznapiakban.³¹

f) Az iskolai lelkigondozás *eligazítást ad a nehéz létkérdésekben*: haláleset, nagy betegség, lelki trauma, családi konfliktus, stb. Az emberi méltóságot megőrzi és az istenképűséget tudatosítja. A hit eszközével végzett tudatos odafordulás és segítségnyújtás ez.³²

g) Az iskolai lelkigondozás csapatmunka: jó kommunikációt, személyzetet, együttműködést, helyet, időt és anyagi háttérrel igényel.³³

Krisenzeiten. LIT Verlag, Berlin 2011.19-22.

²⁵RÜTTIGER, 2004.35-50.

²⁶DEMMEHUBER, 2/2010.43-50.

²⁷VIERLING-IHRIG, Heike: Was hat die Kirche von der Schulseelsorge? In: DAM, Harmjan/SPENN, Matthias: Evangelische Schulseelsorge. Hintergründe, Erfahrungen, Konzeptionen. Comenius Institut, Münster 2/2010.35-41.

²⁸VIERLING-IHRIG, 2010.35-41. V.ö. DEMMEHUBER, 2010.43-50.

²⁹DEMMEHUBER, 2010.43-50.

³⁰DRESCHER, Gerborg: Acht Perspektiven zur Weiterentwicklung der evangelischen Schulseelsorge. In: DAM, Harmjan/SPENN, Matthias: Evangelische Schulseelsorge. Hintergründe, Erfahrungen, Konzeptionen. Comenius Institut, Münster 2/2010.75-76. V.ö. PETERMANN, 2011. 20-21.

³¹DEMMEHUBER, 2010.43-50.

³²DEMMEHUBER, 2/2010.43-50.

³³DEMMEHUBER, 2/2010.43-50.

Látható, hogy a lelkigondozás önmeghatározásának perspektívája, a pasztoráció fogalmához hasonlóan, széles körű, de fordított tendenciájú. Míg az iskolai pasztoráció a széles, átfogó hatásterületéről érkezik el az ember személyéhez, az iskolai lelkigondozás önmeghatározása fordított tendenciájú: a személyes élettértől halad a tágabb szociális és spirituális kozmosz fele. Nem célunk a szilárd határok megvonása a két teológiai fogalom közt. Mindkettő hatásterülete átfedést takar, szolgálati célja megegyező: megtalálni és támogatni a segítséget kérő személyt, közösséget azon az úton, melyen megszületik az Istennel való együtt-járás felismerése. Végül álljon itt még néhány átfogó meghatározás az iskolai lelkigondozás lényegére való tekintettel.

„Az iskolai lelkigondozás a keresztyén hitből fakadó, minden iskolában dolgozó és képződő személy számára felajánlott szolgálat, mely az adott élethelyzet igénye szerint, vallási-etikai alapú segítséget és spirituális tapasztalatok megélésére lehetőséget kínál. Mindezt személyes lelkigondozás, vezetés, és tanácsadás, iskolabarát ifjúsági munka és vallásos tartalmú szabadidős tevékenységek, istentiszteletek által végzi.”³⁴ (s.f.)

„Az iskolai lelkigondozás egy felajánlás, egy lehetőség minden olyan személy számára, aki az iskolában tanul vagy dolgozik, hogy az iskola hétköznapijaiban, az egyetemes papság szolgálatkészségével, az iskolai lelkigondozóval közösen a másik emberért cselekedjen.”³⁵ (s.f.)

Összefoglaló gondolatok:

Nehéz egyértelmű és kimerítő választ adni. Az iskolai lelkigondozás pontos leírása még nem látott napvilágot. Jóllehet a krisztusi alap, a missziói küldetés nem változik, azért szükségszerű minden kor társadalmi és oktatáspolitikai feltétele között újra és újra meghatározni jellegét, tevékenységének célját, célcsoportját és működési metódusát.³⁶ Az iskolai lelkigondozás – és a továbbiakban ezt a megnevezést használjuk, - az egyház egy folyamatos lehetősége, hogy küldetését iskolai kontextusban végezze. Általa az egyház jelen van, jelen lehet egy társadalmi szempontból meghatározó intézményben.³⁷ Fontos, hogy ez a jelenlét hiteles, folyamatos segítségnyújtás legyen a segítségre váró ember itt és most problémájában, a jövőre nézve pedig pozitív kitekintést engedjen.³⁸ Tovább vezet bennünket a kérdés megválaszolása: hol van a helye az iskolai lelkigondozásnak? A továbbiakban az

³⁴DAM, Harmjan/SPENN, Mathias: Evangelische Schulseelsorge. Hintergründe, Erfahrungen, Konzeptionen. Bd 2. Comenius Institut, Münster 2007.15.

³⁵KRAWCZAK, Peter: Impuls „Gott in der Schule ein Gesicht geben”. Fachtagung Schulpastoral Köln am 08.Marz 2008 Kardinal Schulte Haus – Bensberg.6. Forrás: www.erzbistum-koeln.de Letöltés ideje: 2013.04.

³⁶PETERMANN, 2011.14-15.

³⁷KOERRENZ, Ralf/WERMKE, Michael (szerk): Schulseelsorge. Ein Handbuch. Vandenhoeck-Ruprecht, Göttingen 2008.60. V.ö. PETERMANN, 2011.21.

³⁸VIERLING-IHRIG, 2/2010.35-41.

iskolai lelkipozítás viszonyrendszerét vizsgáljuk és keresünk választ annak helyzetmeghatározására.

1. AZ ISKOLAI LELKIGONDOZÁS VISZONYRENDSZERE

1.1. Az iskolai lelkigondozás és az iskola nevelési és/vagy oktatási kontextusa

Az iskola fogalma és rendszere a társadalmi megítélés alapján nagyon képlékenyvé vált napjainkban. Az oktatási törvénymódosítások, a belső intézményi strukturális változások újabb kihívást és újabb ellentmondást is jelentenek a nevelés és/vagy oktatás önmeghatározásában. Úgy tűnik, a szervezeti jelleg egyre kisebb jelentőséggel bír, míg a személyes hatás több-jobb eredményt mutat. A formális szervezetnek, azon belül a tanrendnek, az oktatás tematikájának, stratégiájának, az egész iskolaszervezetnek egyaránt jobban kellene alkalmazkodnia az individuális hatásokhoz.³⁹ A modern pedagógia a jó szakember és a jó képzés ideáljában gondolkodik. A tanár része az iskolai szervezetnek, ennél fogva, az oktatás mellett vezető⁴⁰ szerepe is van, azzal a megbízással, hogy oktasson, szabályozzon és egy formai rendszer célját elősegítse. A változások, melyek olykor napvilágot látnak inkább kísérletek az elvárások és a teljesítmény feszültségének csökkentésére.⁴¹ Ebben a módosult, standardizált *iskola-imázsban* nehéz értékeket képviselni. Ennél fogva az iskoláknak nincs ethosza (erkölcsi értékrendje), karaktere. Van helyette pluralitás és értékrelativizmus.

Megváltozott a fiatalok közgondolkodása is. Az új generációk egyre kevésbé részei egy tradicionális élettérnek, a hagyományos családstruktúra megváltozott, felcserélődött, a normatív értékrend átminősült. A család többé már nem a szocializálódás alapintézménye.⁴² A szociális intézmények egyre nagyobb befolyást és megbízatást nyernek az alapvető társadalmi normák, értékrend és kulturális információ átadására. Itt, természetesen, élesen vetődik fel a kérdés az adott intézmény etikai orientációjával, értékrendi képviselésével szemben. Emellett jelentőséget kell tulajdonítanunk az egyre nagyobb teret foglaló virtuális kapcsolatrendszerek térhódításának. Észre kell vennünk, hogy a diákok mindennapjainak virtuális mediatizálása ugyan a szociális kapcsolati háló fenntartást szolgálja, ugyanakkor a szocializálódást (mint

³⁹BUDA, 2003.91.

⁴⁰„A tanár is vezető, noha csak meghatározott időtartamra és meghatározott szituációkra vonatkozik funkciója, szemben azokkal, akik e funkciót állandóan betöltik, a szervezet részét vagy egészét állandóan irányítják. Feladatuk is azonos, el kell érniük, hogy egy formális rendszer céljai megvalósuljanak, hogy a befolyási övezetükbe tartozók a szervezet által előírt tevékenységeket folytassák, megvalósítsák azt, amit a szervezet kíván.“ BUDA, 2003.93.

⁴¹BUDA, 2003. 154.

⁴²Auftrag der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck (Hrsg): Wenn Kirche in die Schule kommt...Schulbezogene Jugendarbeit und Schulseelsorge als neue Handlungsfelder der Kirche im Lebensraum Schule. Ein Beitrag zur Bezeugung des Evangeliums aus der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck. Verlag Ahrend GmbH, Baunatal 2005.8.

szocio-pszichikai fejlődési folyamatot), ennél fogva a személyiségfejlődést jelentősen befolyásoló faktor is.⁴³

Ebben a modern társadalmi pluralizmusban, értékrelativizmusban, láttak újra napvilágot a rendszerváltozást követően az erdélyi református kollégiumok. A rendszerváltozást követő időben „születtek újjá” és többé-kevésbé azóta is tart az önazonosság (újra) megtalálása. Ez a feladat nem csak a kollégiumok mindenkorai vezetőségének, tanári testületének és egyházi vezetőségnek jelent kihívást, hanem az iskolai nevelési program keretében működő lelkipásztori szolgálatnak is meg kell találnia a megváltozott társadalmi helyzetekre, nevelésügyi kérdésekre adott adekvát válaszát. Ehhez tudnunk kell konkrétan meghatározni, hogy az adott iskola milyen sajátosságokkal bír.

Ebben a komplex nevelésügyi helyzetben az iskolai pedagógus közösség fokozódó aktivitása és önszerveződése lehet célravezető. Szükség lenne újra értelmezni a nevelői szerepeket, a nevelés princípiumát, mint feladatot, fejlesztést, korrekciót, értéktovábbítást, mintaátadást, szakdidaktikai kérdéseket, az otthonteremtő iskolai közösség jelentőségét, a közművelődés kérdését, stb.

1.1.1. Az iskola, mint alapképzési egység

Az általános közgondolkodást követve ismeretes az iskola szerepét meghatározó paradigma: előadás és tanítás. Napjaink gyakorlata azt mutatja, hogy az egyre gyarapodó ismeretanyaggal szemben az iskolai tanítás az alapismeretek egy vázlatos átadását teszi lehetővé, ennél több nemigen fér bele az iskolai keretbe. Hogy mit kellene változtatni, tanrendszert-e vagy pedagógusi munkakört, az ismeretanyagot-e vagy a pénzügyi támogatás rendszerét, továbbra is polémia tárgyát képezi az illetékes érdek-képviselői szervek között. Mit kezd a diák a kapott szakismeretekkel, hogyan tud megélhetése szempontjából érvényesülni? Ez további szociálpolitikai kérdéseket vet fel, melyek sajnos mindmáig nem kerültek egyértelmű megválaszolásra.

Az iskola egyre nagyobb idői teret foglal le a tanítás által. Vajon az ismeretanyag oktatásának processzusa együtt jár az etológiai neveléssel? Vajon az ismeretanyag átadása mellőzheti-e a nevelésügyi vonatkozásokat? Értelmeszerű, hogy az iskola a társadalmi szocializációra nevel. Az oktatás tárgya, ha a tanítás eredményes, annak lelki egészségmegőrző szerepe van: csökken az iskolai stressz, nő az önértékelés, nő az önhatékonyság (*self-efficacy*), ami közösségen belül rangot és elismerést biztosít.⁴⁴

A mai középiskolák már nem hagyhatják figyelmen kívül a diákok körében megjelenő

⁴³Auftrag der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck (Hrsg.), 2005.8.

⁴⁴Lásd Buda összefoglalását: BUDA, 2003.15.

külső társadalmi hatásokat. A ruházkodás, a viselkedés, iskolai erőszak, drog- és alkoholfogyasztás, a multimédia, a családi problémák jelentik az iskolai szocializáció módosító faktorait és eredményezik a deviáns magatartást. Ennek eredményeként, az iskola már nem lehet csupán egy oktatási intézmény a szó szoros értelmében: az iskola *élettér*, melyben az oktatás mellett az etikai nevelés és a családi nevelés deficitjének ellensúlyozása legalább akkora jelentőséggel bír.

1.1.2. Az iskola, mint nevelési élettér

Az iskola kognitív ismeretátadási tendenciáját sok kritika éri. Az iskola egyre kevésbé integrálódik a gyakorlati életbe, mellőzi az önálló, adekvát kérdésfelvetésre irányuló válaszkeresését és tanulást.⁴⁵ Hogy jutottunk ide? Érdekes visszapillantani a középkor oktatási rendszerére. Az egyházi iskolák születése és fennállása a 16-19. században egyértelművé tették az egyház befolyását az oktatás rendszerében intézményei által. A felvilágosodás előretörésével az egyházi-hitvallási kérdések elhalványodtak, ezáltal az iskolákra ható egyházi befolyás is csökkent.⁴⁶ A nevelés (kognitív és etológiai) helyét átveszi a modern kori utilitarista, piacgazdaság-orientált oktatási rend: azt képezni, ami eladható. A jelen korban egyre több kérdés forog a nevelés rendszerének *dichotómiája* körül: hogyan lehet a *neveléstudományi-pedagógiai* rendszert összhangba hozni a *nevelés gyakorlati rendszerével*?⁴⁷ Azaz, hogyan neveljünk, hogy annak gyakorlati haszna a jobb szocializációban, társadalmi önérvényesítésben megmutatkozzon? Jóllehet a *rendszer* és a *funkcionális gondolkodás* része a pedagógiai kontextusnak, azonban az ún. *rendszerelméleti pedagógiáról* annak gyakorlati alkalmazásáról még nem beszélhetünk. Ennek lehetőségéről és elméleti megközelítéséről a '80-as években, Niklas Luhmann, a bielefeldi iskola német szociológusa referált kimerítően.

Álláspontunkat egyértelműsítve: célunk egy sajátos megfigyelés bevezetése, nem pedig a pedagógiai paradigmák megváltoztatása. A luhmanni nevelési rendszerszemlélet szerint, egy sajátos megfigyelési módot ismerünk meg: a nevelés, mint olyan, a luhmanni megfigyelés számára nem a címzett, hanem a megfigyelés tárgya.⁴⁸ Megfigyelésének célja nem a megváltoztatás, hanem a megfigyelés szerinti értelmezés: *kontingencia*.

⁴⁵BANGÓ Jenő: Niklas Luhmann rendszerelmélete és a konstruktivista nevelés. Századvég Folyóirat, Századvég Kiadó, Budapest 2005/4. 148-161. Forrás: www.szazadveg.hu Letöltés ideje: 2013.05.

⁴⁶Lásd: *Az iskola és egyház kapcsolata című fejezetet.*

⁴⁷LAMES, Gundo: *Schulseelsorge als soziales System. Ein Beitrag zu ihrer praktisch-theologischen Grundlegung*, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart-Berlin-Köln 2000.103.

⁴⁸BANGÓ, 2005/4. 148-161. Forrás: www.szazadveg.hu Letöltés ideje: 2013.05.

1.1.3. A nevelés rendszere. Kettős kontingencia Luhmann elméletalkotása alapján

Álljon itt egy rövid kitekintés Luhmann nevelésről formált rendszerszemléletéről, melynek kontextusa lehetőséget nyit számunkra, hogy az iskolai lelkipozíció problémáját, a nevelés rendszerén belül elhelyezzük és funkcionálisan értelmezzük.

Luhmann szerint a nevelés nem tárgyiasított tudás-ismeretre nevelést jelent, hanem *helyes kérdésfelvetést indítványoz*, mely a tárgy határain belül releváns. A kérdésfelvetés és reflexió – rendszeren belül és kívül – értelemmel és járulékos információval bír.⁴⁹ Ez az első számú kontingencia. A megfigyelési szempontokat, kontingenciákat követve megállapítja, hogy a rendszer elemeinek akciója (tanár – tanítás – diák) megfigyelhető önmagán kívül is, s ezek az ismételt megfigyelési adatok új információt szolgáltatnak a rendszer optimális működéséhez.⁵⁰ Ez a második szintű kontingencia.

Brunkhorst,⁵¹ Luhmann elmélete mentén haladva, három rendszerelméleti értelmezési szempontot fedez fel a neveléstudományban:

1. A *kibernetikai modell* eredményeinek újra alkalmazása, a nevelési tanulási folyamat szabályozására. Tanrend és tanterv a megtanulandó anyag elsajátítását (kibernetikai modell első renden) és rendszerben tartását szolgálják (input-output modell). Az első rendű kibernetikai modell alapján a tanár és diák metakommunikációja nem kerül eléggé megfigyelés alá, mert a *modell* főként a tanítandót (a személyt) veti össze a tanulandóval és ennek az információ-többletnek veti alá további interakcióját. E különbségtétel azt is feltételezi, hogy a kettő közt választási lehetőség áll fenn: a megtanítandó nem feltétlenül jelenti a megtanulandót. Ez kettős kontingenciát, vagyis értelmezési keretet jelent. A másik akár másként is dönthet és cselekedhet. A tanítás interakciója feltételezi, hogy mindkettő tudja, hogy mindketten tudják, hogy másként is cselekedhetnek. A kontingencia (interakciós helyzet) annál komplexebb, hiszen nem csak egy diák-tanár interakcióról van szó, hanem tanár-osztály rendszerről.⁵²
2. A második értelmezés a nevelési rendszer és társadalom interakciójára

⁴⁹„Luhmann alapvetően biológiai rendszerekről (organizmus), pszichikai rendszerekről (tudat), illetve szociális rendszerekről beszél. Valamennyi autopoietikus, ami annyit tesz, hogy a saját műveleti hálózatából, saját műveletei révén termeli újra önmagát. A szociális rendszerek szintjén ez kommunikációt jelent.” ÉBER Márk Áron: Komplexitás-redukálva. In: BUKSZ 18(4)/2006. 335.

⁵⁰LUHMANN, Niklas: Bevezetés a rendszerelméletbe. Gondolat Kiadó, Budapest 2006.43.k. Lásd még: BANGÓ Jenő: Niklas Luhmann rendszerelmélete és a konstruktivista nevelés. Századvég Folyóirat, Századvég Kiadó, Budapest 2005/4. 148-161. Forrás: www.szazadveg.hu Letöltés ideje: 2013.05.

⁵¹Lásd a továbbiakban Brunkhorst nyomán Gundo összefoglalását: LAMES, 2000.103.k.

⁵²LAMES, 2000.104.

vonatkozik. A szociális rendszerek önmagukat az interakció-, organizáció- és társadalmi rendszerek alapján építik fel.⁵³ Szociális rendszerről akkor beszélhetünk, mikor több személy cselekedetei értelemszerűen egymáshoz kapcsolódnak, összefüggésükben azonban eltérnek a környezeti rendszertől. A nevelési rendszer funkciója és teljesítménye közt itt tehető különbségtétel. A nevelési rendszer funkciója minősítést követel és lojalitást, hiszen a rendszer szerint a diákot a társadalmi normák ismeretéhez juttatja. A teljesítmény az organizáció rendszerének fejlődésében jelentkezik. Az interakció rendszerével egy tanuló csoportban mindaz, ami funkcionális és szervezhető, megvalósításra alkalmas.

3. A harmadik értelmezés a rendszerelméleti pedagógiai konstrukciót vizsgálja. Luhmann kísérletet tett, hogy a pedagógiát, mint nevelési rendszert újjá formálja. Ő a nevelési rendszer (ön)reflexiós problémáit akarja lokalizálni. A nevelési rendszer Luhmann számára megkülönböztetendő a pedagógia tudományrendszerétől. A probléma kontextusát a pedagógia tudományelméletébe kell visszavezetni, hogy a tanítási folyamat reflexióit (második kontingencia) be lehessen építeni a pedagógia tudományelméletébe. A pedagógia a nevelés része, a nevelés a társadalmi szocializáció funkcionális eszköze.

1.1.4. A nevelési rendszer problémájának kontingenciája

A két utolsó évszázad nevelési rendszerét többször újjáformálták: az *emberi tökéletesítés* kezdeti célkitűzésétől a *képzésen keresztül a tanulhatóság képességéig* jutottak. A 18. század emberképe a tökéletes, törhetetlen emberi lényt helyezi középpontba, melynek adott hiányosságai a nevelés által kiküszöbölhetők, tehát *tökéletesíthető* emberképről beszél.⁵⁴ A nevelés – a fentiek értelmében, – az emberiség tökéletesítő ügletének bizonyult. Ebben a nevelésben a *vallásos* vonal is beleértendő, de nem mint szaktárgy, hanem, mint társadalmi szintű aktualizálás, hiszen a nevelés önmagában a társadalmat megváltoztatni nem, hanem csak jobbítani képes.

Az individuum újra-felfedezése elvezet odáig, hogy a nevelés által az embert, mint idealizált személyt tekintse, aki immár a közösség egy reprezentánsa. Így érkezünk meg a nevelés fogalmán keresztül a képzés fogalmáig, valamint annak gyakorlati kérdéseihez. Az individuummá válás genezise már nem a nevelés rendszerén, hanem a *képzés rendszerén* halad keresztül. A környezeti reflexió által az individuum visszajelzést kap önmagáról és

⁵³LAMES, 2000.104.

⁵⁴LAMES, 2000.106.

önmagát autonóm módon értelmezheti. Ez az elképzelés azonban sérülékennyé válik, mikor a képzés a funkció és teljesítmény rendszerek alapján kerül értelmezésre. Ez az a momentum, mely alapján a kiképzés teljesítményét, a társadalmi differenciálódás alapján *funkciófüggővé* teszi. A jól kiképzett individuum csak bizonyos területen használható, az alulképzett pedig bizonyos helyeken már nem funkcionális. Ezek alapján megállapítható, hogy *a kiképzés kontingenciája csak része a nevelésnek*. A nevelés valami sokkal több, teljesebb, mint csupán a képzés.

Luhmann a tanulási képesség kontingenciáját emeli ki. A megtanulandó-megtanulhatót (anyagot) össze kell illeszteni (összekapcsolni) egy funkcionálisan differenciált társadalmi renddel. Ez része annak, amit Luhmann *konstrukció-elméletnek*⁵⁵ nevez. Ez lehet egy korrelátuma (kiegészítése) egy fejlődő társadalmi rendszer változásának.⁵⁶ (pl: az iskolai oktatásban az írás-olvasás módszertanát a gyermek pszichoszociális képességének megfelelően tanítani). Egy magasabb komplexitású társadalmi rend magasabb átállítódási képességet igényel úgy a pszicho-szociális, mint a személyi-spirituális rendszerben. (pl. Egy falusi környezet tanulási igény szintje nem egyezik egy egyetemi város iskolai tanulásszintjével.) A komplexebb társadalmi rendszer átállítódást követel, mind a szociális, mind a személyi rendszerben.

Ez azt jelzi, hogy az emberi tökéletesítés erőfeszítése túlmutat a család és iskola nevelési rendszerén. A képzés egy tudományos nevelési értékkel telített tartalmat kap. A *tanulási képesség* végső soron, mint a nevelési rendszer egy tartozéka, azt a feltételt munkálja, hogy a jövőben minden élethelyzetre optimálisan felvértezzen. Itt találjuk a kapcsolódási pontot, ahol az ember fejlődésének etológiai kérdései, a vallásos-spirituális aspektus újra „rendszerbe” léphet. A nevelés „rendszerébe lépés” nem az egyházak jogi autoritás-függvénye, sem dogmatikai-hitvallási tételek érvényesítésének kérdése. Ezek, a luhmanni rendszerben gondolkodva, az egyházak belső rendszerében értelmezett interakciók csupán. A nevelés rendszerszemléleti problémája úgy fogalmazódik meg: a nevelés rendszere és a társadalmi igények kommunikációjában lehetőség nyílik az egyház számára, hogy az aktuális etológiai és vallási-spirituális kérdésekre adekvát választ adjon. Árnyalt különbséget vélünk meglátni az egyház gyakran doktriner magatartása (kész válaszok a még fel nem tett kérdésre)

⁵⁵ „A konstruktivizmus az, amikor a felfedezés (*Entdeckung*) fogalmát a feltalálás (*Erfindung*) fogalmával helyettesítjük. (...) Az episztemológiai (ismeretelméleti) konstruktivizmus a neurobiológiára, a kognitív pszichológiára és az autopoiesisre támaszkodik. Egyik főtétele a kognitív zártság és az energetikai nyitottság.” BANGÓ, 2005/4. 150. Forrás: www.szazadveg.hu Letöltés ideje: 2013.05.

⁵⁶ „A mai iskolai fiatalság más eseményeket tart fontosnak, mint amelyek az iskolában történnek. A konstruktivista nevelésnek meg kell találni az értelmet generáló események jelentősége átvitelének, viabilissá tételének módját a fiatalok életvilágába.” BANGÓ, 2005/4. 160. Forrás: www.szazadveg.hu Letöltés ideje: 2013.05.

és az aktuális nevelésügyi kérdések társadalmi differenciációjára keresett válaszok közt. Hangsúlyossá kell tennünk: nincsenek (nem lehetnek) előre megválasztott vallás-etikai, spirituális, életvezetési és lelkipásztori kérdések, mert azok *rendszerfüggőek*. A társadalmi és kulturális változások mindenkor új kérdésfelvetése – a nevelés rendszerén belül – nem csak a pedagógia tudomány részéről, hanem az egyház részéről is részvételt, adekvát válaszokat vár.

Összefoglalásként megfogalmazódik néhány kérdés:

1. Képesek vagyunk elvonatkoztatni az utilitarista, ok-okozati (input-output) oktatási rendszertől, mely az embert, mint valamely célra formált *eszközt*⁵⁷ tekinti? Meg kell látnunk annak jelentőségét, hogy a (szak)képzés nem teljesíti a társadalmi elvárások támasztotta igényt. A jobb szocializálódás, az életminőség javulása, az elégedettség érzése többet kíván, mint pusztán képzést. A tökéletes ember ideáljától el kell jutnunk a tanulni képes individuum realitásához.
2. Képesek vagyunk egy szélesebb kontextusú *tanuló* nevelési rendszerben gondolkodni, mely önmagát megfigyelve autopoietikus (önszervező) módon új lehetőségeket keres? Ehhez többre van szükség, mint állandósított tudományos ismeret-átadásra. A nevelés komplex kontingenciáján belül többre van szükség ahhoz, hogy a társadalom, mint integratív rendszer számára a nevelés, mint rendszerek közti kommunikáció (a luhmanni értelemben) funkcionálissá váljék. Az oktatás önmagában nem ad választ a társadalmi és etikai kérdésekre. Szükség van a vallás morális értékadó normatíváit és gyakorlati életvezetését felhasználni, átörökíteni és alkalmazni a nevelés kommunikációs csatornáján keresztül. Ez lenne a modern korunk egyházi szolgálatának egyik kitüntetett programja.
3. Ugyanezt a kérdést teológiai, (lelkipásztori-eszkatológiai) perspektívából szemlélve megfogalmazhatjuk úgy is: képesek (alkalmasak) vagyunk-e, mint Krisztus egyházában élők és szolgálatot teljesítők, az egyház evangelizáló tendenciáján belül meglátni azokat az autopoietikus (reflexív) kommunikációs lehetőségeket, melyek az egyházat, mint küldetésben lévő rendszert, a társadalom számára funkcionálissá tehetik? Képes-e az egyház ma a luhmanni

⁵⁷A *tivializálás* alapvetően von Forster fogalma. Felismeri, hogy a triviális gépek működési elvén túl az ember önreflektív tanulási módját be kell kalkulálni a rendszerbe. Szerinte az iskola az embereket trivializálja. A konstruktivista iskolai nevelés célja ezzel szemben az lenne, hogy a tanulókra ne, mint triviális gépezetekre tekintsen, vagyis ne előre elkészített válaszokat várjon tőlük, hanem alkalmat adjon nekik a kérdezésre. Lásd: NIKLAS Luhmann: Bevezetés a rendszerelméletbe. Gondolat Kiadó, Budapest, 2001. 93-95. Lásd még: FOERSTER, Heinz von: Wissen und Gewissen: Versuch einer Brüche. Suhrkamp Verl. Frankfurt am Main, 1993, 244.k.

értelemben *zárt rendszerként*⁵⁸ működni? E kérdések megválaszolása az egyház aktualizált missziói feladatát helyezi középpontba.

1.2. Az iskola és egyház kapcsolata

Az iskolai lelkigondozás fogalomkörén belül az iskola és egyház speciális kapcsolatáról beszélünk, melyben a lelkigondozás egy sajátos dialektikus formát jelent. Iskola és egyház, két olyan intézmény, mely elsősorban a neveléssel, szocializációval, tanítással, képzéssel, kulturális és személyes identitás-megőrzéssel, korjelenségek értelmezésével, vallásos, keresztyén világlátás kialakításával, etikai és erkölcsi életvitel kialakításával foglalkozik.⁵⁹ A mai modernizálódó társadalmi folyamatokban az iskolai nevelés jobbára „csupán” egy lehetőség, mely jó szolgálatot tesz államnak, egyháznak, tudományos munkának, gazdaságnak, s ebben a megközelítésben, a lelkigondozás, mely elsődlegesen az egyházak hatásterületéhez tartozik, az ún. pszicho-kultusszal és ezotériával kell versenybe szálljon.

Karl E. Nipkow a német társadalmi változásokat tekintve teszi fel a sok szempontból megvilágított kérdést: mit jelent felnőtté válni Isten nélkül?⁶⁰ Arra a nevelési processzusra utal, melynek folyamatában egyre kevésbé érződik a vallásos nevelés hatása, ennél fogva az istenkapcsolat is megváltozik: Isten a feltétel nélkül szerető és megbocsátó Isten, de *törvények, és tiltások nélkül*.⁶¹ Az egyház lehet az a fórum, ahol – a nevelés rendjén, - a hétköznapi felmerülő kérdésekre, mint bűn, megigazulás, halál, örök élet, stb. – egyenes választ tud adni.⁶²

⁵⁸A zárt rendszer luhmanni elmélete nem az abszolút értelemben vett zártságot jelenti, hanem a rendszer belső interakciói számára zártságot, a külső rendszerekkel pedig strukturális kommunikációs képességet. Lásd: ÉBER Márk Áron: Komplexitás-redukálva. In: BUKSZ 18(4)/2006. 337.

⁵⁹GUNDO, 2000, 13.

⁶⁰Nipkow rámutat: az embernek alapvetően megmarad az istenkeresés igénye, de nem azért, hogy bűnei miatt vezekeljen, hanem mert szeretetre, biztonságra, elrejtettségre van szüksége. NIPKOW, Karl Ernst: *Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf*. Chr. Kaiser Verlag, München 1986.86-87.

⁶¹NIPKOW, 1986. 85.

⁶²NIPKOW, 1986.103.k.

EXK. A 19. századi társadalmi és politikai folyamatok változást idéztek elő európai szinten az egyház és állam kapcsolatában.⁶³ A társadalom strukturáltsága egyházi-vallásos vonalak mentén szerveződött.⁶⁴ A protestáns szabad egyházak a társadalom krisztianizálását sürgették, miközben hangsúlyossá vált: „ami morális értelemben helytelen, az politikailag sem lehet helyes.”⁶⁵(s.f.) Az egyház és politikum együttállása a 19. század végére felbomlik, mindkettő külön utakra kerül. Az egyházellenes republikánus vonal (Franciaország) kezdeményezi az állami iskolák teljes szekularizálását, az egyházi iskoláktól megvonják az állami támogatást. Anglia, Írország, Németország az új oktatási rendeletek alapján csak részben támogatják a felekezeti oktatást. Az egyházak folyamatos küzdelme a szekuláris trend ellen több-kevesebb sikerrel járt.

Az egyház, történelmi meghatározottsága alapján, szignifikáns szerepet játszott az iskolai nevelésben. Mára az állami iskolai nevelési intézmények egyre inkább autonómiára törekednek, vallási befolyástól mentesen végzik oktatói munkájukat. Jóllehet az egyház megpróbálta a nevelési intézményeket befolyása alatt tartani, az iskolai intézmények kivonják magukat e befolyás alól és egy neutrális világnézetből fakadó (mindenki iskolája) önmeghatározást foganatosítanak. Erlinghagen az iskolák egyházi szeparálódását (egy adott tárgy vallásos környezetből világi környezetben való áttétele) és a világi intézményi struktúrák kialakulását a Középkor keresztyén társadalmára, a korai reformáció és a felvilágosodás kora közti időszakra vezeti vissza.⁶⁶ A felvilágosodás *folyamatában* fejlődő társadalmak a természeti mitikus erők teljes kordába szorítását, az ember mindenféle sorsszerűség és megkötöttség alóli szabadulását keresik. Az civilizálódó ember a természeti kötöttségektől eltávolodni igyekszik ugyan, de azzal a szándékkal, hogy jobban *kontroll* alá vonhassa azt⁶⁷. Ez a kontroll a piacgazdaság rendszerében értelmezhető: „Korábban a nevelési feladat egyértelmű volt, a jó iskolának határozott nevelési céljai voltak és azokat minden eszközzel igyekezett megvalósítani, köztük szigorral, büntetéssel (fegyelmezással), a beilleszkedni nem tudók kizárásával. (...) A 20. század második felében azonban a középiskola mindinkább a munkaerőpiac kiszolgálójává vált, olyan ismereteket és készségeket

⁶³McLEOD, Hugh: Separation of Church and State: An Elusive (Illusive?) ideal. In: GABRIEL, K./ GARTNER, C./ POLLACK, D.(Hrsg.): Umstrittene Säkularisierung. Soziologische und historische Analysen zur Differenzierung von Religion und Politik, Berlin University Press 2012.474.k.

⁶⁴Franciaországban a katolikus egyház és szövetségesei a jobb oldal erős politikai potenciálját képviselték, Németország és Hollandia politikai pártjai kizárólag vallási vonalon szerveződtek. Ennek egyik magyarázata, hogy az egyház képviselte a tradíció és az identitás jellemzőit. Anglia vallási pluralizmusa a politikai pártok sokszínűségében mutatkozott meg, a szekularizmus relatíve erőtlenn volt. Lásd: McLEOD, 2012.475.

⁶⁵Lásd: McLEOD, 2012.475. (s.f.)

⁶⁶ERLINGHAGEN, Karl: Säkularisierung der deutschen Schule, Hannover, 1972. 9.

⁶⁷PONGRATZ, Ludwig: Pädagogik im Prozess der Moderne. Studien zur Sozial-und Theoriegeschichte der Schule, Weinheim, 1989. 81.

*próbált kialakítani, melyek ezen a piacon a helytalálást és a helytállást segítették elő.*⁶⁸ Az *érdek-orientált* utilitarista oktatás egyre nagyobb teret nyert az *érték-orientált* nevelés mellett.

EXK: A dolgok elveszítik egyedi jellegüket, sokoldalúságukat és kiszámítható elemekké formattálódnak, amelyek kontroll alá vonhatók. A racionális cselekvő ember folyamatosan biztosítani kívánja a maga *egységét* ezért önmagát korlátok közé szorítja a kontrollált világgal szemben. Ez a korlát bizonyul tulajdonképpen a cselekvő ember túlkapásának. Azért, hogy önmaga integritását fenntartsa, folyamatosan igyekeznie kell, hogy a maga teremtsen korlátolt állapotot túlélje. A szelf integritását megőrző cselekedet, azaz az áldozatok és veszélyek leküzdéséért tett emberi igyekezet, egy megszilárdult áldozati rituálé lett, melyben az ember immár nem a transzcendens hatalmat, hanem önmagát ünnepli.⁶⁹

Ez a racionális, civilizált együtttható a *kalkulus orgánumának* nevezhető. Tulajdonságai: az előre látás, koordinálás, uralkodás, átláthatóság. A hatalmi igyekezetnek ára az eltávolodás általi *elidegenedés*, melyet a 20. századi humanista filozófia alapjaiban vélünk felfedezni.

A szekularizálódás folyamata a világ keresztyén tartalmaitól való eltávolodást jelenti, mely vallási szkepticizmussal, vallásos közömbösséggel és absztinenciával párosul. A társadalmi racionalizmus hatással van a nevelés folyamatára, mely a vallást az irracionalitás, a metafizika határára tolja. Az ember a hétköznapi tevékenységek alanya, akinek a vallásra, mint objektumra, a hétköznapi dolgok értelmezéséhez, a maga személyes célorientáltságában és önmegvalósító szándékában *nincsen többé helye*.⁷⁰ A nyugati társadalmi racionalizálódás gyakorlatának hatása az iskolák fejlődéstörténetében aktív szerepet mutat. Sőt, a racionalizálódás társadalmi folyamata nem csak a társadalmi kultúra mélyére, hanem az individuum belső önszerveződésének gyökeréig elhatolt.

1.2.1. A szekularizálódó egyházi nevelés ambivalenciája

A folyamat történelmi nyoma Nagy Károly 813-ban kiadott rendeletéhez fűződik, mely minden alattvaló elemi taníttatását kötelezte. A tanulási lehetőség mellé az *iskolakötelesség* rendelete párosult, ami a racionalizálás kényszereként hatott.⁷¹ Ez gyakorlatilag az egyházi iskolák világiasodását és állami befolyását jelentette. A lényeges kérdés úgy tevődik fel: vajon a társadalom nevelésének elvilágiasodása együtt járt-e az egyházi befolyás elvesztésével, a keresztyén értékek elvesztésével? Elméleti feltételezéssel állítható, hogy a vallásos ismeret nem meggátolja a társadalom fejlődését, hanem éppen jelentősen hozzájárul annak

⁶⁸BUDA, 2003.220.

⁶⁹PONGRATZ, 1989.83.

⁷⁰PONGRATZ, 1989. 82.

⁷¹DUNKAKE, Imke: Die Entstehung der Schulpflicht, die Geschichte der Absentismusforschung und Schulschwänzen als abweichendes Verhalten. In: WAGNER, Michael (Hrsg): Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis. Juventa Verlag, Weinheim 2007.13-36.

formálásához. A modern és posztmodern társadalom egyéni útkeresése, vallásos, egyházi fórumok perifériára szorulása, mint korjelenség, nem akadályozzák meg az ember érdeklődő kíváncsiságát és válaszkeresését a spirituális, vallásos és misztikus kérdéseikben. A kérdés az, hogy vajon a kereső ember a kérdéseire továbbra is egy szabályozott központi orgánus előtt véli-e megtalálni az *Igazságot*? A tapasztalat azt mutatja, hogy az individualizálódás és a szubjektivizmus fejlődésével az ember önmaga egyéni utakon keresi válaszát, nem pedig a történelmi, konvencionális *válasz-központokat*. Ez azonban már nem a tanulás kvázi *szabadságáról* szól, hiszen nem létezik a kényszer korlátja sem. Az individualizálódó és differenciálódó 20. századi társadalmat átfogóan jellemzi az értékben, hagyományban és történelemben, ugyanakkor az innovatív víziókban felfedezett erők dinamikája és ütközése. Ettől a dinamikától az egyház sem mentes, hiszen azt az embert igyekezik megszólítani, aki a kötöttségektől olykor szabadulni akar, máskor a hivatal védnökségét keresi. Az iskolai oktatás és a társadalom egyházi befolyástól való mentessége olyan ambivalens folyamatot produkál, mely nem írható csupán a változó társadalom számlájára. Ebben a folyamatban részes maga az egyház is: egyrészt a szekularizálódás miatti rezignációját éli, másrészt pedig fellélegzik a tehermentesülés alatt.

Az egyháznak továbbra is feladata a társadalmi és kulturális impulzusok mellett szem előtt tartani az Evangélium elhívó-elküldő erejét, mely a gyülekezetformálás dimenziójában jut kifejezésre. Az iskolai lelkigondozás gyakorlata az egyház egy jó lehetősége a megszólításra és cselekedetre, klisék és előítéletek feloldására, valamint az aktuális kérdések megválaszolására.⁷²

⁷²Auftrag der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck (Hrsg.), 2005.8.

1.3. Az iskola és család viszonya

Az iskola és család viszonyáról csak megközelítően lehet egyöntetű és egységes véleményt formálni. Ez a keveset kutatott kapcsolat igen sok aspektus által terhelt és a kettő között kialakuló viszonylagos egyensúly nem a felhőtlen együttműködés, hanem az egymással szemben támasztott asszimmetrikus igények sajátos együttállásának eredménye.⁷³ Az oktatás és/vagy nevelés kérdése a család és iskola közös vállalása, ám a rendszerszerűség hiányzik ebből az együttműködésből.⁷⁴

Az utóbbi évtizedek gyakran változó tanügyi törvényei nem hoztak lényegi változást az iskola és a család viszonyába. A szabad iskolaválasztás lehetősége kiszolgáltatottá teszi az iskolai intézményt, mely a régről hozott monolitikus iskolarendszert alapjaiban mozgatja meg.⁷⁵ A konstruktív partneri viszony kialakulása helyett mindkét fél az elvárások, illetve a felelősség elhárításának lehetőségét használja. Ennek megértése csak a bonyolult oktatáspolitikai alapjogok, a kétoldali feladatvállalás, a felek közti kommunikációs csatornák és a társadalmi pszichés nyomás szempontjain keresztül értelmezhető. E túlterhelt és bonyolult kapcsolati forma olyan áttéteket eredményez, melynek kimenetele nem szabályozható, ezért mindkét fél részére frusztráció forrása lehet.

Néhány tisztázásra szoruló kérdés kerül előtérbe: „*Világosan kell látni, hogy – bár a korábbi, oktatás-végrehajtó iskolát már csak a piaci verseny következtében is, felváltotta a szolgáltató iskola ideája – ez a szolgáltató iskola nem működik, nem is működhet a piaci szolgáltatások logikája szerint úgy, mint egy bolthálózat vagy üdülőkomplexum. Az iskola ugyanis az állam részéről kötelezően ellátandó, az állampolgár részéről pedig kötelezően igénybe veendő szolgáltatást nyújt. Vajon, az iskolában megjelenő szülő a művelődéshez való alapvető jogát érvényesíti, vagy a gyermeke taníttatására vonatkozó köteleességét hajtja végre? (...) Vajon a szülő (...) megrendelő-e az iskolával való viszonyában, vagy a tankötelezettség következtében a rendszernek kiszolgáltatott áldozat?*”⁷⁶

Az említett összeférhetetlenség nem csak magyarországi oktatási probléma, hanem az újonnan megszavazott romániai Nemzeti Oktatási Törvény szabályozásában is fellelhető.⁷⁷ E

⁷³BUDA, 2003.220.

⁷⁴V.ö. ALBERT-LŐRINC Márton: A posztmodern pedagógia színeváltozása. In: Magszter, pedagógusok szakmai-módszertani folyóirata, Romániai Magyar Pedagógus Szövetség, 1/2010. Forrás: www.rmpsz.ro Letöltés ideje: 2013.05.

⁷⁵Lásd: FÖLDES Petra: Kényszer vagy lehetőség? Gondolatok a család és iskola viszonyáról. In: Új pedagógiai szemle 2006/7-8.

⁷⁶FÖLDES, 2006/7-8.

⁷⁷Lásd: Legea Educatiei Nationale. In: Monitorul Oficial al Romaniei, Partea I. Anul 179. (XXIII), nr 18. Luni,

feloldatlan érdek- érték- és felelősségviszonyok még jobban összekuszálják az amúgy konstruktív együttműködést igénylő család és iskola kapcsolatot. A szülő tehát olyan „megrendelője” az állami oktatási rendszernek, melyben részt venni, azaz gyermekét taníttatni joga és kötelessége. Ugyanakkor, az iskola oktatási követelményeinek alulteljesítése a család bizalomvesztését eredményezi. Az iskola intézménye részéről kétféle válaszlehetőség adott: egyrészt, az intézmény sajátos programtervet dolgoz ki az optimális eredményességért, mely kifejtett tevékenységét igazolhatja vissza, de a szülőkkal való kommunikációs zsákutcában kénytelen csupán önmaga által megállapított keretekre hagyatkozni. Ez a tény egy sajátos, „iskoláztatást végrehajtó” intézménnyé formálja az iskolát, mellyel szemben a szülőknek elváró és felelősségre vonó attitűdje várható.⁷⁸ A másik lehetőség, hogy „az iskola kiterjeszti szocializációs felelősségét a szülőkre és az iskolát megnyitva, a szülők, iskoláztatással kapcsolatos felelősségét felébresztve, mintegy partnerré szocializálja a saját környezetét.”⁷⁹ Ez esetben nem kétséges, hogy az iskola intézménye az adott település értékhordozó, közművelődési központjává formálódik. Az iskola akkor tudja értékhordozó jellegét fenntartani, ha érzékenyen reagál az iskolai és polgári közösség igényére, s hathatós lépéseket, illetve kommunikációs felületet, információáramlást biztosít a diákok és szülők felé.

Korántsem ilyen egyértelmű, hogy az iskola és család felelősség-megosztása a nevelés-oktatás kérdésköre mentén értelmezhető-e csupán. A szülő kompetenciáját nem tudjuk/ nem szabad kétségbe vonnunk. Ő valójában a gyermek úgynevezett „szakértője”. A pedagógus, mint hivatásbeli oktató személy, a tanuló képességeit fejleszti, lexikális ismereteit gyarapítja, tehát – az elmélet szintjén – olyan kétoldalú megközelítésről van szó, melyek találkoznak ugyan, de nem kerülnek dominanciaviszonyba, hanem kölcsönösen kiegészítik egymást. Ennek gyakorlati következménye az lenne, ha az oktató pedagógus, amikor elakadt munkája során, azaz szükségessé válik a szülő, mint szakértő bevonása, nos ez a helyzet nem felelősségelhárítást, számonkérést, hanem konstruktív kommunikációt eredményezne.⁸⁰ A tanár általában súlyosabbnak ítéli meg az iskolai problémát, mint a szülő. Az optimális egyensúlyt megtartani igen nehéz, hiszen a szerepkonfliktus jelensége is zavart kelt a pedagógusban,

10 ianuarie 2011. Titlul I. Art.13. és Art.16. 3.o.

⁷⁸ „Az iskola ugyanis gyakran nem képes nyújtani az oktatási követelmények teljes spektrumát sem, vagy pedig nem tudja azokat biztosítani (pl. az egyre inkább szükséges nyelvtudást, az alaptárgyak magas szintű elsajátítását, amely azután a továbbtanuláshoz szükséges jó jegyet váltja ki). A család tehát, mintegy az iskola helyett és mellett is – oktatási folyamatokat koordinál, miközben a gyerekeket zenére tanítja, sportfoglalkozásra járattja, esetleg más nevelési programokat szervez számára (képzőművészeti tevékenység, néptánc, stb.).” BUDA, 2003. 221.

⁷⁹ FÖLDES, 2006/7-8.

⁸⁰ A határok rigid megvonásáról írja Buda Béla, hogy a legtöbb oktatási intézmény tudatában van saját oktatási hiátusának, ezért nem is nyitott a család problémái felé. A családok gyakran, ha konzultálnak az iskolai vezetőséggel, egy formális találkozásnak minősül, valós együttműködés nem várható. BUDA, 2003. 222.

diákban és szülőben egyaránt. A számon kérő, ellenőrző, minősítő pedagógusi attitűddel szembesülő diák és annak (elvileg) pártját fogó szülő nehezen oldja fel azt az ellentmondást, melyet a konzultáló „üzemmódba” váltott pedagógus ölt magára. E jelenség tovább gyűrűző kommunikációs és együttműködési nehézségek forrása lehet, melyben a presztízs és igazságérzet dominanciaharcot vívnak a gyermek mentálhigiénés segítségnyújtása helyett.⁸¹

A családi élet feszültsége, zavara sajátos dinamika eredményeként fejeződik ki az iskolai közösségben. A teljesítményromlás, a deviáns viselkedés, krónikus iskolakerülés, agresszív magatartás, mind jelzések a segítségkérésre.⁸² Az állami iskolai rendszereknek nincs hatékony megoldási alternatívája ezekre a lelki problémákra. Az olykor ezer diákot *felügyelő* iskolapszichológus nem tud (nem képes) adekvát módon segítséget nyújtani. A tanárok, egyrészt, nem elég képzettek, másrészt gátolt magatartást tanúsítanak egy-egy problémás helyzetben.

Jelentős változást és új perspektívát ebben a sokrétű és igen terhelt iskola-szülő viszonyban az *iskolalelkészi* szolgálat hozhat. Olyan, oktatás keretébe iktatott intézményről beszélünk, mely a felek közti „*semleges*” álláspontot képviseli. Ennek jelentősége, hogy párbeszéd és információcsere lehetőségét kínálja adott, kommunikációs csapdába jutott felek dialógusa esetén. Az iskola intézményi perspektívájából tekintve hasznos és jó lehetőség e moderátori szerepkör. A szülő számára lehetőség a személyes, minősítésmentes, partneri kapcsolat kialakulása. A lelkipásztor/lelkigondozó részéről pasztorális szempontok érvényesülnek, melynek hatósugarába pedagógus, diák és szülő egyaránt beletartoznak. Egy olyan harmadik dialógustársról beszélhetünk, akinek célja más, mint a pedagógus vagy szülő – leszűkítve értelmezett – érdek-orientált perspektívája. Feltételezzük, hogy a lelkigondozói intervenció képes integrálni a dialógusból adódó konfliktusokat, felelősségi dominanciaviszonyokat, sőt, lelkigondozói felelősségéből eredően, túlmutat azokon. E perspektíva, mely az immanens kapcsolatok síkjáról vált és mutat a transzcendens felé: moderál, nevel, vigasztal és erősít. A lelkigondozói perspektíva nem öncélú: mindig az iskolai élethelyzettől válik függővé. Helyzetelemző objektivitással közelít, túlmutat az iskola keretfeltételein és korlátaiban, tekintettel van mindazok igényére, akik az iskolai élettérben közvetve vagy közvetlenül érintettek.⁸³ Az együttműködés az érintett felekkel nem egy lehetséges *additívum*, hanem a pasztorációs szolgálat alapja.

⁸¹BUDA, 2003.223.

⁸²BUDA, 2003.223.

⁸³V.ö. SEIBT, 32.

1.4. Az erdélyi oktatáspolitikai főbb irányvonalai a 19. és 20. században

Jóllehet az erdélyi oktatáspolitikai sem mentes az európai irányzatok befolyásától, mégis meg kell állapítanunk, hogy az oktatási reformok sajátos arculatváltozást eredményeztek a 19. században és gyökeres változást a 20. században.

Az erdélyi 19. század eleji nevelésügyi reformtörekvések az oktatási program legdinamikusabb időszakát produkálták.⁸⁴ Az úgynevezett *Köteles Sámuel*-féle tanterv⁸⁵ (1800-ban) a polgári lakosság szisztematikus oktatását, a kizárólag anyanyelvű alsó tagozatos oktatást, a reáltudományok szélesebb körű és alapos oktatását helyezi előtérbe, s mindezt jól képzett tanítók anyanyelven oktathatták.

A felekezeti oktatás polgáriasodását a felvilágosodás haladó eszmei áramlata befolyásolta.⁸⁶ A *Brassai Sámuel* Tanterv (1841) Kolozsváron a *szakrendszer* bevezetését, anyanyelvi oktatást sürget, mert „*nem remetéket, hanem társaság polgárait nevelünk*”.⁸⁷ Az 1848-ban megfogalmazott Eötvös József népoktatási törvényjavaslata több ponton tükrözi a kor liberális felfogását: az iskolákban nem kell vallást tanítani, ez a települések felekezeti intézményeinek hatáskörébe tartozik. Ezt az irányvonalat a Kolozsvári Unitárius Főtanács is követendőnek tartja,⁸⁸ sőt, 1848-ban a protestáns tanárok nyilatkozata állást foglal a külön választandó egyházi és állami oktatási intézmények mellett.⁸⁹

⁸⁴FAZAKAS István: Tanügyi rendszerek Erdélyben a XIX.-XX. században. Pallas-Akadémia Könyvkiadó, Csíkszereda 2009. 10-11.

⁸⁵FAZAKAS, 2009. 11-12.

⁸⁶„Az oktatás nyelvi átalakulása mellett a felvilágosodás vallási türelmének iskolai érvényesülése is nyomon követhető. 1798-ban a marosvásárhelyi kurátorok és professzorok a Főkonzisztóriumhoz intézett folyamodványukban, a katolikusok gyakorlatára hivatkozva azt kérik, hogy a református kollégiumban való tanulást tegyék lehetővé más vallású ifjak számára is, áttérési szándék, vagy az attól való félelem nélkül.”FAZAKAS, 2009. 11.

⁸⁷FAZAKAS, 2009. 10-11.39.

⁸⁸FAZAKAS, 2009. 71.

⁸⁹„A protestáns tanítók bízván a kor szülte és nemzet biztosította szabadságban, a szoros értelemben vett egyháztól, mint önálló és vallási hitgyesülettől különválnak és önállóan kívánják a tanügyet is. A hittudomány az egyházé (...) de a tudomány általában, mint közös nevelési és tanítási ügy, úgy tartjuk, hogy az nem lehet többé csak egy felekezeté...” FAZAKAS, 2009. 73.

Az 1918. után létrejött Nagy-Románia tanügyi rendszere a magyar iskolákat román nyelvű oktatási intézményekké alakította, a magyar felsőoktatást megszüntette, de jóváhagyta az anyanyelvű felekezeti iskolák létesítését (!).⁹⁰ Az erdélyi oktatási sorshelyzet nem csak a szekularizálódás⁹¹, hanem a román állami belpolitika kihívásaival is meg kellett mérkőzzön.⁹² 1946-ban közzétett Közoktatásügyi Minisztérium rendelete alapján a magyar felekezeti iskolákat állami iskoláknak tekintették, ugyanazon szabályoknak kellett megfelelniük, mint a román tannyelvű iskolák. A Kultuszminisztérium rendelete és az 1948-as kormányrendelet az egyházi tulajdonban lévő iskolák és azok vagyoni javainak teljes felleltározását és államosítását jelentette.⁹³ Az oktatásban elkezdődik a marxista szociálpolitikai irányvonal bevezetése. A Minisztérium a felekezeti iskoláktól megvonta a vallásgyakorlás lehetőségét, mivel annak kizárólag a templomban a helye.⁹⁴ A Monitorul Oficial-ban megjelent a 1948/176-os oktatási törvényrendelet elrendeli az óvodától a felsőoktatásig kiterjedő ateista nevelést.

A bécsi döntést követő időszakban (1940-1944) az Észak-Erdélyben újra meghonosodó Anyaországi tanügyi rendszer megújulást hozott, európai szintű művelődési lehetőséget biztosított. A nyolcosztályos népiskola, a gimnázium, valamint a gazdasági középiskola olyan éltető nevelési rendszerként működött, mely a munkás- és parasztgyermekek közt hatékony tehetségmentést végzett.⁹⁵ Sajnos a háborús viszonyok miatt ez a tanügyi rendszer nem

⁹⁰FAZAKAS, 2009. 128.

⁹¹Az intellektualizmus veszélyére már a század elején felhívja a tanárok figyelmét Gál Kelemen, egy Székelykeresztúron tartott értekezleti előadásban (1909): „A legfontosabb az, hogy az intellectualizmus túl teng a mai iskolában. A mai középiskola a tanítást a nevelés egyedüli és kizárólagos eszközének tartja, pedig ez csak egy – habár igen fontos – a sok közül. Ennek következménye az, hogy a testi és lelki erők kimívelésének összhangja megbomlott s beállott a túlterhelés réme”. FAZAKAS, 2009.124-125.

⁹²„1918. után a magyar tannyelvű oktatás gyakorlatilag a felekezeti iskolákba szorult vissza, a megszűnt állami népiskolák számát kilencszáztól ezernél többre becsülik. (...) A középfokú oktatásban még rosszabb volt a helyzet. Az 1930-31-es tantervben 23 magyar nyelvű alapítványi vagyonuktól megfosztott felekezeti polgári iskola, 17 líceum, 7 tanítóképző, 4 felsőkereskedelmi és 4 gazdasági téli iskola működött. Ez mintegy 50%-os csökkenést mutat az 1918-as állapothoz képest.” FAZAKAS, 2009. 142-143.

⁹³MADARAS Piroska: A Marosvásárhelyi Kollégium háború utáni évei. Részletek Madaras Piroska: A Marosvásárhelyi Ev. Református Kollégium története 1944-1984 című, a marosvásárhelyi Mentor Kiadónál előkészületben levő könyvéből. In: Magiszter, pedagógusok szakmai-módszertani folyóirata, Romániai Magyar Pedagógus Szövetség, 1/2008. Forrás: www.rmpsz.ro Letöltés ideje: 2013.05.

⁹⁴„A templom a hívők idmádásgos helye, ahol – az alkotmány értelmében -. szabadon gyakorolhatják vallásos hitüket. A kommunisták szerint az iskola töltheti be az egyház szerepét, az egyháznak pedig nem szabad betöltenie az iskola hivatását. Szilárd meggyőződésük volt, hogy amikor szétválasztják az iskola és egyház szerepét, semmiben sem csorbítják az állampolgárok vallásszabadságát. Hiszen – ugyancsak az alkotmány szerint – a lelkiismereti és vallásszabadságot az állam biztosítja. A vallásfelekezetek szabadon szervezkedhetnek és működhetnek, ha szertartásuk és gyakorlatuk az alkotmánnyal, a közbiztonsággal vagy a jó erkölccsel nem ellentétes.” Lásd: GAGYI Katinka: Felekezeti oktatás a kommunista rendszerben. In: Magiszter, pedagógusok szakmai-módszertani folyóirata, Romániai Magyar Pedagógus Szövetség, 2/2009. Forrás: www.rmpsz.ro Letöltés ideje: 2013.05 V.ö. Az RKP harca a népi demokratikus rendszer megszilárdításáért és a szocialista forradalomra való áttérésért, 33.

⁹⁵FAZAKAS, 2009. 172.

teljesedett ki.

1.5. A református kollégiumok és a vallásos nevelés

A kollégiumi oktatásra az 1918-as országos szintű iskolai reform nagy nyomást gyakorolt. Az erdélyi értelmiség hamar rájött, hogy az oktatási intézmények elleni hatósági intézkedések mellett megújult erőre és hitre van szükség. *„Nekünk, kisebbségi tanároknak nemcsak a normális munkát, az órák leadását kell elvégeznünk, hanem ezen felül lelkes bel-és külmisszióba kell kezdenünk.”* fogalmazza meg memorandumában Tárcza Bertalan kolozsvári kollégiumi tanár.⁹⁶ Általános gyakorlat volt a naponkénti tanítás kezdetén és végén az éneklés és imádság, a bentlakóknak tartott szombatnapi istentisztelet. A vallásos és erkölcsös nevelés hangsúlyt kapott, a kollégiumi belmisszió programszerűen folyt. Hetente bibliaórákat tartottak, melybe teológusokat, kollégiumi tanárokat és teológiai professzorokat vontak be.⁹⁷ A bibliaórák témái az általános műveltség, a keresztyén világlátás, személyes és vallásos identitás kérdésköreit tárgyalták. Az ifjúság rendszeresen vett részt csendesnapokon, az erdélyi Ifjúsági Keresztén Egyesület (IKE) rendezvényein, ifjúsági konferenciákon, cserkésztriborokon. Utóbbi igen nagy népszerűségnek örvendett

1.5.1. Nevelés és nevelők

A diákok közt majdnem folyamatosan működött az önképzőkör, melyet egy-egy tanár felügyelete mellett szerveztek, mely elsősorban a tehetséges diákok kibontakozását segítette. Sajnos a Közoktatásügyi Minisztérium ezt a tevékenységet többször betiltotta.⁹⁸ A kollégiumokban népszerűségnek örvendett ezen kívül az irodalmi kör, sport kör, ének- és zenekör, iskolaszépítő kör, aerokör. Marosvásárhelyen 1922-ben létrejött az Evangéliumi Keresztyén Diák Szövetség, majd ugyanebben az időben a cserkészcsapat szervezése is megindult.⁹⁹

A diákéletet kritikusan befolyásolja a háborús időszak, a magánoktatási törvény, az érettségi (kis és nagy érettségi) szigorítása, az anyagi terhek növekedése. Az „Országőrség” az állam által támogatott egyesület volt, mely a középiskolai diákok számára létrehozott *központból irányított román nevelés intézményt* jelentett. *„Ez az intézmény kísérlet volt arra, hogy az egész ország ifjúságát erőteljesen nacionalista központból irányított nevelés alá helyezze. Az országőrség nevelési alapelvei: a román királyi család tisztelete, a román zászló tisztelete, bizonyos félpogány-félkeresztyén szertartások gyakorlása, testkultusz és mindenféle egységes*

⁹⁶ TÓKÉS Attila: A Kolozsvári Református Kollégium története 1918-1948. In: Buzogány Dezső, Ösz Sándor Előd (szerk): Alma Mater, Erdélyi Református Egyházkerület, Kolozsvár 2006.57.

⁹⁷ TÓKÉS, 2006. 57.

⁹⁸ 1926-1931 és 1932-1940 között, utóbbit a 213 973/1932 tanügyi rendelet alapján. KOVÁCS SZABADI Erzsébet Tünde: A Marosvásárhelyi Református Kollégium története 1918-1948. In: Buzogány Dezső, Ösz Sándor Előd (szerk): Alma Mater, Erdélyi Református Egyházkerület, Kolozsvár 2006.126.

⁹⁹ Lásd: KOVÁCS SZABADI, 2006.127. V.ö. TÓKÉS, 2006.66.k.

román nacionalizmus voltak.”¹⁰⁰

A bentlakásnak, mint intézménynek fontos nevelői hatása volt. A diákok önállóságra, helytállásra, fegyelemre nevelődtek, de a közösségi élet önszerveződési jellege sem mellőzhető szempont. *„küzdelemben-fájdalomban nemesedik a lélek, érlelődik az emberiség. Az évszázadok folyamán kialakult, gyakorolt, megélt kollégiumi, internátusi életforma, már a korok szokásai, adottságai folytán is keményebb, talán mondhatom úgy is, hogy, hogy durvább életvitelt követelt meg a diákoktól, de ránevelte őket a nehézségek, sokszor megaláztatások elviselésére, a közösségben, az idegenben, sokszor a kitesztettségben való élés kibírására, a küzdelemben való konok kitartásra. Az erdélyi kollégiumok internátusában nevelkedett és megedzett diákok közül kerültek ki többségükben azok, akik idegenben, nyugati egyetemekre vándorolva szereztek diplomát, tudást, hírnevet nemcsak maguknak, de a magyarságnak is.”*¹⁰¹

Az alkalmazott bentlakási belső szabályzatok valójában általános érvényűek voltak, azaz, iskolán kívül és szünidőben is érvényesek voltak¹⁰². Néhány példa erre:

- az osztályvezetők gondoskodtak a diákok olvasmányainak szelektálásáról;
- tilos volt az utcákon nagyobb csoportot alakítani, illetve az esti órákban elhagyni a lakást;
- tilos volt olyan helyen megjelenni, mely a diák akár testi, akár szellemi épségét veszélyeztette. Ez a tilalom a szünidőkre is vonatkozott;
- a nyilvános előadásokra csak igazgatói engedéllyel lehetett elmenni. A iskolai előljáróság határozta meg azokat a helyeket és előadásokat, melyeket a diákok szabadon látogathattak.
- érvénybe léptették a dohányzás tiltásának rendeletét;
- az óramulasztást szigorúan büntették.

A lelki nevelésben a cserkésznek tulajdonítottak fontos szerepet. Lelkileg igazmondóvá, önérzetessé, udvariassá, jó társsá és emberbecsülővé, testileg pedig ügyessé, ellenállóvá és egészségessé teszi a gyermeket. Előírás volt, hogy nem csak a gyermekeknek, de a tanároknak is ismerni kellett a cserkészlet fő céljait, sőt ők maguk is cserészek kellett legyenek. Az egyenlőség gondolata, a különbségtétel elkerülése elérendő nevelési cél volt. Fent nevezett igazgató hangsúlyosan kiemeli, hogy a gyermekeket a körülmények függvényében a legnehezebb életküzdelemre kell nevelni. *„Nem elégedhetünk meg az eddigi kényelmes tömegneveléssel, hanem egyedenként, individuálisan kell foglalkoznunk a reánk bízott gyermekekkel. A nevelő feladata megismerni a gyermek életkörülményeit, társadalmi*

¹⁰⁰ TÓKÉS, 2006.73. V.ö. GEDE2006.217.

¹⁰¹ KOVÁCS SZABADI, 2006.115.

¹⁰² A továbbiakban Gede Csongor összefoglalására támaszkodom. GEDE, 2006. 210-211.

*helyzetét, jellemét, Isten adta tehetségét, a fejlődési képességét, hajlamait, jó és rossz tulajdonságait.”*¹⁰³

A spirituális nevelést nagy odafigyeléssel követték és vezették a tanárok és vezetők. Rendszeresek voltak a napi imádkozások, a szombatonkénti précesek, a közös templomi istentiszteletek, ifjúsági istentiszteletek, úrvacsoravételek ünnepekkor, személyes imádkozások, baráti körök alakítása. Az imádkozások és áhítatok rendjén lehetőség adódott a más felekezetű diákok egyéni összejöveteleire.

A kollégiumok tanári közössége sajátos református keresztyén szellemiséget képviselt. Ez tette a kollégiumban tanulók számára különlegessé az intézményt. A tanárok közt többnek volt teológiai végzettsége, ezért a keresztyén etikai nevelést ők biztosították.¹⁰⁴ Az Erdélyi Református Egyházkerület Igazgatótanácsa a 15107/1936 sz. iratában javasolja azoknak a középiskolai tanároknak felvételét, akik teológiai végzettséggel bírnak. A kollégiumok előjárói mérsékelik a javaslatot annyiban, hogy a teológiai képzettséggel és szakképzettséggel is bíró személyek élvezzenek előnyt az alkalmazás rendjén a szaktanárokkal szemben.¹⁰⁵

Sokszor nehéz körülmények közt kellett dolgozniuk, de nem mondtak le hivatásukról, kitartottak minden kiteszteltség ellenére.¹⁰⁶ A Második Világháború idején a katonaszolgálatra rendelt tanárok miatt a szaktanárok alkalmazása, így a tanítás is nehézségekbe ütközött.¹⁰⁷ Olyan szaktanárokat is alkalmazni kellett, akiknek nem volt szakképesítésük.

Ide tartozik még az osztályvezetők (osztályfőnökök) nevelői feladatköre. Hetenként fogadóórát tartottak a szülők számára. Az osztályfőnöki naplóban a tanulók jellemének formálódását jegyezték. Ők szerezték be az órán használatos neveléstani könyveket, nevelési kérdéseket beszéltek meg a diákokkal, mint sértés, elégtétel, tilalom, engedelmesség, önuralom, önmérséklet, stb.¹⁰⁸

A fegyelmezés kérdése egyértelmű megválaszolást sürgetett mindenkor. Málnásy Károly a Nagyenyedi Református Kollégium igazgatója fogalmazza meg, hogy a fegyelmezés szigorát elviseli a gyermek, ha mögüle „a szeretet csillan ki”, s felhívja a figyelmet a következetességre. Súlyosabbnak tartja a testi fegyelmezésnél a gyermek önérzetét sértő megjegyzések használatát.: „a gyermeknek van önérzete, büszkesége és ezt megalázni és a gyermekben az alacsonyabbrendűségi érzését felkelteni nem hiba, hanem bűn.”¹⁰⁹

¹⁰³ GEDE Csongor: A Nagyenyedi Református Kollégium története 1918-1948. In: Buzogány Dezső, Ösz Sándor Előd (szerk): Alma Mater, Erdélyi Református Egyházkerület, Kolozsvár 2006.212

¹⁰⁴ V.ö. KASZA Erika: A Sepsiszentgyörgyi Székely Mikó Kollégium története 1918-1948. In: Buzogány Dezső, Ösz Sándor Előd (szerk): Alma Mater, Erdélyi Református Egyházkerület, Kolozsvár 2006.258-260.

¹⁰⁵ GEDE, 2006.197.

¹⁰⁶ KOVÁCS SZABADI, 2006. 117.

¹⁰⁷ GEDE, 2006.189.k.

¹⁰⁸ GEDE, 2006.211.

¹⁰⁹ GEDE, 2006.212.

A fegyelmi esetek száma és azok végrehajtó rendelkezései tanúskodnak arról, hogy a kollégiumokban működő iskolaszékek szigorúan vették és betartották az iskola belső szabályzatát. A nádpálca, nemegyszer pedig az iskolából való kicsapás lehetősége korlátozó és rendfenntartó hatásúnak bizonyult. Gyakori előforduló probléma a tanulással, illetve az abszolváló vizsgák letételével álltak kapcsolatban.

1.5.2. Az újjáalakult kollégiumok és a lelki neveléssel kapcsolatos változások

Az 1989-es rendszerváltozás után az 1948-ban megszüntetett kollégiumok újjászervezése indult meg Erdély szerte. Az újjászervezett és indított kollégiumok azonban többé már nem a hagyományos értelemben vett kollégiumok voltak. Egyesek kezdetben valamely társ-intézmény teológiai osztályaként indultak, majd évek múlva nyertek önálló iskolai jogi státuszt. A felekezeti iskola, mint olyan, többé már nem létezik, csak a fogalom maradt vissza a köznyelvben, többnyire helytelen kontextusban alkalmazva. Ma tévesen használják ezt a fogalmat. Az újjáalakult kollégiumok az Oktatásügyi Minisztérium és a Kultuszminisztérium jóváhagyásával az egyházi vezetőséggel együttműködve születtek újjá. Az intézmények tulajdonjoga és állagmegőrző kötelezettsége visszaszállt ugyan az egyházakra, de az adminisztrációs és oktatással járó költségeket az állam biztosítja, mint ahogy a tanterv összeállítása és az oktatás menete is az Oktatásügyi Minisztérium ellenőrzése alatt áll.¹¹⁰ A hagyományos értelemben vett *felekezeti oktatás* ma is az 1923-ban megfogalmazott Anghelescu -féle magánoktatási törvény kategóriában értelmezett,¹¹¹ mely azt jelenti, hogy az állam az oktatás minőségét csak különbözeti vizsgák letétele vagy állami intézményben letett vizsgabizottság minősítése által ismeri el hivatalosan. Szó szerinti értelmében tehát ma nem beszélhetünk felekezeti oktatásról. Ma, a felekezeti oktatás bevonult az állami oktatási intézményrendszerbe és az egyházi oktatás ma a *hivatásszerű oktatás* gyűjtőfogalom alatt lát napvilágot. Ide tartoznak a művészeti, teológiai és technológiai, azaz szakiskolai oktatást biztosító intézmények.

A kollégiumok számára a tanítandó tantárgyakat és azok heti óraszámát minisztériumi rendelet írja elő. Ebben helyet kapnak a vallásos tárgyak, mint Ószövetség-bibliaismeret, Újszövetség-bibliaismeret, hitvallás, egyházi ének, egyháztörténet. Figyelmet érdemel a kollégiumi *curriculumokba* iktatott *spirituális nevelés (educatie spirituala)*, mint a vallásórák mellett tanítandó tantárgy bevezetése.¹¹² Heti egy órában a IX. és X. osztályokban tartandó.

¹¹⁰ Legea Educatiei Nationale. In: Monitorul Oficial al Romaniei, Capitolul IV. Art 65. Anul 179 (XXIII) – Nr. 18. Megjelenés ideje: 10.01.2011. 11. old.

¹¹¹ Lásd: Legea Educatiei Nationale. In: Monitorul Oficial al Romaniei, Sectiunea a 17-a. Invatamantul particular si confesional. Anul 179 (XXIII) – Nr. 18. Megjelenés ideje: 10.01.2011. 10. oldal

¹¹² Ministerul Educatiei, Cercetarii si Tineretului: Program scolar pentru ciclul inferior al liceului (curriculum diferentiat). Anexa 3. 2008. Forrás: <http://www.reformatus.ro/admin/data/file/20140305/educatie-spirituala-9-10-reformat.pdf> Letöltés ideje: 2014.04.

Célja a diákok készségének fejlesztése a tanulás, az interperszonális, interkulturális, szociális készségek fejlesztése, a vallásos identitás megerősítése és a hitmélyítés. Az órák tematikus alkalmak sorozatára alapozódnak, melyet bibliai bevezető, majd lehetőség szerinti csoportos párbeszéd, megbeszélés követ.

A hajdani kollégiumok gyakorlatához képest ma az iskolákban iskolalelkész tevékenykedik. Az iskolalelkész rendes teológiai végzettséggel bíró lelkész, akinek gyülekezete a diákság, a tanári kar. Az iskolalelkész feladata a diákközösség lelki és nevelési kérdéseiben segíteni, jelen lenni, támaszt nyújtani. Szolgálatja sokoldalú és sokrétű: pasztoráció. A pasztoráció tárgya a közösség, mint olyan és értendő a személy maga is. Az iskolalelkész egyénre szabott szolgálatot is végez a lelkigondozás és tanácsadás által. Ez a szolgálati terület egy speciális kapcsolódási felület az iskola, egyház és diák közt.

A változások nem csak az újjáalakult kollégiumokon mérhetők le. A társadalom és a felnövő generációk tanulásának forrásai is kiszélesedtek. Ma már nem kérdéses, hogy a diák ismeretének nagy százalékát nem az iskola padjaiban szerzi. A televízió, az internet, az okos telefonok világában sokkal több információ-inger éri a diákokat, melyek intenzív nyomást gyakorolnak személyiségükre.¹¹³ A tömeges információáramlás váltakozó, olykor felborult, kaotikus értékrendet és világnézetet teremt, melyben a diák elveszíti tájékozódási képességét és életcélja megtalálásában zavart szenved. A vallásos iskolai szellemiség, a spirituális háttér lehet egy olyan környezet a diákság számára, ahol tájékozódási pontokat találhat, ahol identitása azon belül vallásossága, magyarságtudata biztos alapokra talál.

¹¹³ MÁTHÉ Márta – HALLER Béla: A marosvásárhelyi Református Kollégium alapításának 450. évfordulójára. In: Magiszter, Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége, 2007/Ősz-tél. Forrás: http://www.rmpsz.ro/web/images/magiszter/2007_osztel/17.pdf Letöltés ideje: 2014.04.

2. AZ ISKOLAI LELKIGONDOZÁS HELYE A LELKIGONDOZÁS ELMÉLETÉNEK GENEALÓGIÁJÁBAN

Mint minden lelkigondozói munkaterületnek, az iskolai lelkigondozásnak is megvan a sajátosan kialakított kerete, célja, működési formája. Az iskolai lelkigondozói műfaj történeti, metodológiai és helyzet-meghatározását a többi lelkigondozói irányzat genealógiájának viszonylatában szemlélhetjük.

2.1. A lelkigondozás paradigmaticus állandói – időszerűség és funkcionalitás

A lelkigondozás *időszerűségét*¹¹⁴ hangsúlyoznunk kell. Ez, minden idők lelkigondozói és lelkigondozottai közt létrejövő intervenciós kapcsolatot jelenti. A lelkigondozónak ismernie kell korának jelzéseit, melyek a történeti gondolkodást, mentalitást, sajátos életérzést, hitéletet és cselekedetet befolyásolják. Ezek ugyanis horgonyként szolgálnak a krízishelyzetbe került ember életének, azaz individuális élettörténetének újbóli helyreállításában. Csak az önmagát egyedi, történeti valóságában és pszicho-szociális kontextusában megtapasztaló ember lehet teljes, azaz egész-séges. Ez nem csak a lelkigondozottra, hanem a lelkigondozó személyére is érvényes. Az a lelkigondozó tud teljes és hatékony szolgálatot végezni, aki önmagát és munkáját *hagyomány-közeli* szolgálatnak éli meg. Ez egyrészt bizonyosságot jelent az elmagányosodás ellen, másfelől pedig korlát a szabados, „hályogkovács” gyakorlattal szemben.¹¹⁵ A tradicionalizmus elsőként az evangéliumi tanításához való ragaszkodást jelentette, melynek középpontjában Jézus Krisztus áll. Baumgarten értelmezése alapján, a lelkigondozás legősi alapja összecseng a krisztusi szoteriológia tanával, melynek végső célja az eltévedt lélek kiszabadítása a világ tévelygéséből.¹¹⁶ E szabadítás sokkal inkább a távolba szakadt lélek Istenhez való újra közeledését jelenti, azaz eltávolodást mindentől, ami világi és természeti. Ez az a fordulópont, melyen a modern lelkigondozói irányzatok továbblépnek és a segítségre szorult embert önmaga *kontextusában*, azaz *pszichoszociális* környezetében értelmezik.

A cél nem maga a lelkigondozás, hanem egy eszköz felkínálása az Istent kereső ember számára. A lelkigondozás tehát *funkcionális* jelleget hordoz. A fundamentalista egyházak mai napig, a lelkigondozói karizmák kiszélesedésével, a lelkigondozás alapvető funkcióját

¹¹⁴WINKLER, Klaus: Seelsorge. 2. Aufl. De Gruyter, Berlin-New York 2000. 77.

¹¹⁵WINKLER, 2000. 78.

¹¹⁶BAUMGARTEN, Otto: Protestantische Seelsorge. Tübingen 1931.5.kk.

igyekeznek megtartani. A jelenkori egyház nagy kihívása, hogy képes lesz-e túllátni bizonyos tradicionális megkötöttségeken, mint amit a kérügmaticus-parakletikus lelkigondozás láttat és mellette meglátni mindazt az információt, melyet a modern fejlődéslelektan, pszichoterápia, szociálpszichológia, pszichopedagógia, stb. hordoznak. További megválaszolandó kérdés: a hatalom problémája. Vajon sikerül-e a lelkigondozói szolgálatnak az egyház hatalmi autoritás-igényét levetkőzni és egyenértékű segítőként odaállni a segítséget kérő ember mellé?¹¹⁷ A gyakorlat biztosabb választ kínál.

2.2. Az iskolai lelkigondozás helye a lelkigondozói irányzatok dialógusában

Az előző fejezetben az iskolai lelkigondozás kontextusát vizsgálva eljutottunk addig a felismerésig, hogy szempontváltásra van szükség ahhoz, hogy az iskolai lelkigondozás helyét és szerepét meghatározzuk. A kérdés tehát úgy fogalmazódik meg, hogy mit tehet az egyházi szolgálat a lelkigondozás intézménye által az iskola célkitűzéseivel együttműködve? Sikerül az egyháznak újrafogalmaznia feladatát és célkitűzését, mely által az iskolai lelkigondozás adekvát formát és szerepet nyer? A modern iskolai lelkigondozás úgy értelmezi önmagát, mint az egyház egy új formában kifejezett jelenléte az iskolai környezetben.¹¹⁸ Fejlődéstörténetében összekapcsolódik a valláspedagógia, az ifjúsági munka és a lelkigondozás munkaterülete.

Megemlítsre szorul, hogy a klasszikus kortárs német lelkigondozói szakirodalmak meg sem említik az iskolát, mint a lelkigondozás számára speciális intézményi kontextust.¹¹⁹ Általános nézet, hogy az iskola, mint intézményi kontextus figyelmen kívül esik, ezért az iskolai lelkigondozás, sem, mint technikai fogalom, sem, mint téma nem kerül a lelkigondozás fókuszába.

Az iskolai lelkigondozás tudományos behatárolásához a lelkigondozás fejlődéstörténetének 20. századi irányzatait ismertetjük. A lelkigondozás paradigmaticus és kronológiai sorrendjét követve Michael Klessmann lelkigondozásról írt összefoglalására támaszkodunk.¹²⁰

¹¹⁷ Lásd: HALBE, Jörn: Was sinn macht. Kompetenz kirchlicher Seelsorge und Beratung in gesellschaftlichen Spannungsfeldern. In: Wege zum Menschen, Vol59, No.2. Vandenhoeck-Ruprecht, 2007.152-163.

¹¹⁸GENSCHMAR, Klaus: Schulseelsorge – eine besondere Form der Pädagogischen Interaktion. Grin Verlag für akademische Texte, Clingen 2005. 4.

¹¹⁹Ide sorolható a kortárs szakirodalmak közül Klaus Winkler: Seelsorgebuch, Gruyter 2000, Jürgen Ziemer: Seelsorgelehre, Göttingen 2000, Barbara Staedtler Mach: Kinderseelsorge, Vandenhoeck - Ruprecht 2004, Michael Klessmann: Seelsorge, Neukirchener Verlag 2010. KRAMER, Anja: Aktuelle Tendenzen in der Seelsorge und ihre Bedeutung für die Schulseelsorge. In: DAM, Harmjan/SPENN, Mathias: Evangelische Schulseelsorge. Hintergründe, Erfahrungen, Konzeptionen. Bd 2. Comenius Institut, Münster, 2007.52.

¹²⁰Lásd az alábbiakban M. Klessmann tömör összefoglalását. KLESSMANN, Michael: Seelsorge. Begleitung, Begegnung, Lebensdeutung im Horizont des christlichen Glaubens. Ein Lehrbuch. 3. Aufl. Neukirchener Verlag, 2010. 49.k.

Az iskolai lelkigondozás körülhatárolásánál figyelembe kell vennünk a 20. században domináns két lelkigondozói irányzatot,¹²¹ ezekből lehet következtetéseket levonni a kortárs iskolai lelkigondozás meghatározására. A lelkigondozás történeti és paradigmatis fejlődése a 20. században igen szerteágazó tendenciát mutat. Ennek oka egyrészt a modern kori társadalomtudományok, mint pszichológia egyes irányzatainak fejlődése, a terápiás iskolák elterjedése, a szociálpszichológia és profán antropológia tudományos elméletei, melyek intenzív hatással voltak a lelkigondozás elméletének alakulására.

2.2.1. A kérügmatis lelkigondozói irányzat

A 19. és 20. század eleji liberális teológia képviselői, mint Friedrich Niebergall, Otto Baumgarten, a segítségre szoruló ember szempontjából felvetett kérdés alapján közelítenek: *hogyan lehet az embert a maga pszicho-szociális közegében segíteni?* Ennek megválaszolásában a néprajzi és pszichológiai ismeretek nyújtottak támaszt.¹²² Az 50-es 60-as évek dialektikus teológiája életre hívja az úgynevezett *kérügmatis*, azaz igeközpontú lelkigondozást. Arra a kérdésre keresi a választ, hogy *mit* mond el a lelkigondozó a lelkigondozásra szorulóknak.

A kérügmatis lelkigondozói irányzat Eduard Thurneysen (1888-1974) nevéhez kötődik.¹²³ Az 1990-es évek közepétől újra lendületet kap ez az irányzat. Peter Bukowski könyve *Hogyan vigyük be a Bibliát a beszélgetéseinkbe?* (Kálvin Kiadó, 1999) egy programszerű kezdeményezés arra, hogy a lelkigondozói beszélgetés keretében a szekuláris társadalom számára érthető nyelven lehessen tolmácsolni a bibliai tradíció tanítását. Hans Asmussen lelkigondozása is ezt az irányvonalat követi: a Biblia Isten élő Igéje, ezért úgy használható, mint élő beszéd.¹²⁴ Választ ad az emberi konfliktusokra, segítséget nyújt a haragban, reménységet és örömet ad a kételkedőknek. A Zsoltárok könyve, de az evangéliumi képes elbeszélések számos emberi érzést, mint harag, düh, gyűlölet, félelem, kimerültség fogalmaznak meg, melyeket a hétköznapi ember is naponta megtapasztal. Ez egy kapcsolópont az ember életének valós eseménye és a bibliai szöveg közt. Az élő szöveg az adott élethelyzetre vonatkoztatott tükörkép, élmény és cselekvési minta, mely megoldást mutat az adott problémára.¹²⁵ Az alapvető gondolat így hangzik: hit általi segítségnyújtás az élet számára. Az evangéliumi tanítás hit általi feldolgozása nyújt segítséget az élet

¹²¹Az alábbiakban Anja Kramer tömör összefoglalóját használjuk fel. KRAMER, Anja: Aktuelle Tendenzen in der Seelsorge und ihre Bedeutung für die Schulseelsorge. In: DAM, Harmjan/SPENN, Mathias: Evangelische Schulseelsorge. Hintergründe, Erfahrungen, Konzeptionen. Bd 2. Comenius Institut, Münster, 2007.52-54.

¹²²KLESSMANN, 2010. 49.kk. V.ö. HÉZSER Gábor: Pasztorálpszichológiai tanulmányok. Elméletek , Irányzatok, emberkép. Debreceni Református Hittudományi Egyetem – Debrecen 2002. 7.kk.

¹²³Lásd még: MÖLLER, Christian: Einführung in die praktische Theologie, Francke Verlag, Tübingen 2004.160.

¹²⁴GENSCHMAR, Klaus: Schulseelsorge – eine besondere Form der Pädagogischen Interaktion. Grin Verlag für akademische Texte, Clingen 2005. 9.

¹²⁵KRAMER, 2007.52-53.

konfliktusainak feloldásában. Ez a módszer hasznos és jól alkalmazható iskolai környezetben is. A bibliai tradíció értékes elemei támogató, bátorító perspektívát jelentenek mindazok számára, akik pl. az identitásfejlődésükben példaképet keresnek. Kritikai megállapítás, hogy ezek a történetek és képek túlságosan kognitív szinten hatnak és a módszer maga túlzottan beszédközpontú. Másik kritikus szempont, hogy ez a módszer nem tud mit kezdeni egy szekuláris, ateista, egyháztól elszakadó világképpel, melyben a bibliai elemeknek kevés jelentőségük van. Az egyháztól elszakadt, szekuláris világkép a fiatal generáció körében viszont elég gyakori jelenség.¹²⁶ Ahhoz, hogy a bibliai szövegek relevanciát nyerjenek, az iskolás diákok előtt előbb igazolni kell azok értékét. Az iskolai lelkigondozás ezért jó módszer arra, hogy az emberi természet létezését, mint rivalizálás, irigység, félelem, öröm, boldogság, szabadság egy sajátos bibliai kontextusban ismertesse.

2.2.2. A testészlelés lelkigondozói módszere a lelkigondozásban

A lelkigondozói módszerek eddig nem foglalkoztak a testészlelés jelentőségével. Elisabeth Naurath egy integratív, testgondozásra is kiterjedő lelkigondozói módszert dolgozott ki kórházi alkalmazásra. Ő figyelemmel kísérte a testbeszéd jeleit az egyes lelkigondozói találkozások során, jelentőséget tulajdonítva a nemek szerinti testfelépítésnek, betegségértelmezésnek és a testészlelés során történő önreflexiónak, a testideálnak, illetve az ide kapcsolódó csalódásoknak.¹²⁷ Ezek lényeges megfigyelési szempontok az iskolai lelkigondozás számára is: a test-lélek-szellem egysége az identitáskeresésben, a kapcsolatok kialakulásának testi vonatkozásai, az iskolai lelkigondozás során tapasztalt nonverbális kifejezőmódok, a serdülőkori pszichoszomatikus változások problémái (anorexia, bulimia, hiperaktivitás), a fiatalkori testideál (divat, kozmetikumok használata és sportos alkat), stb. meghatározóak a fiatalkori viselkedés, kapcsolattartás és önértékelés szempontjából.

A fentebb bemutatott két lelkigondozói szempont csupán néhány azok közül, melyek az iskolai lelkigondozást egy-egy újabb szemponttal gazdagítják. A lelkigondozói gyakorlatban sokkal bővebb a választék. Nem célunk mindenkit tételesen ismertetni. Ezek a lelkigondozói szempontok, jóllehet egyedülálló módszerek és irányzatok, egymástól függetlenek. Együttes ismeretük és alkalmazásuk által viszont tartópillérei kell legyenek az adekvát lelkigondozói beavatkozásnak, ebből kifolyólag részei egy specifikus lelkigondozói képzésnek is. Azt a valóságot, mely megismerésre vár nem lehet egy-egy lelkigondozói koncepció alapján felfedezni. Szükség van a lelkigondozói perspektívák sokoldalúságának ismeretére. A lelkigondozónak ugyanakkor figyelni kell a sokoldalúság *esélyeire* és *veszélyeire* is. A fent

¹²⁶GENSCHMAR, 2005. 9.

¹²⁷KRAMER, 2007.59-60. V.ö. NAURATH, Elisabeth: Seelsorge als Leibsorge. Perspektiven einer leiborientierten Krankenhausseelsorge. Stuttgart-Berlin 2000.101.

nevesített lelkigondozói irányzatok, mint esélyek mellett fennáll az egyes koncepciók és metódusok összemosásának veszélye. Valójában lehetetlen minden módszert tökéletesen elsajátítani és alkalmazni. Szükségszerű a lelkigondozói módszerek testreszabása, mely bizonyos korlátozással és egyoldalú azonosulással jár, azonban ez nem módosítja annak jelentőségét, hogy az egyes irányzatok együtt képesek hatékonyan felfedni a valóság lelkigondozói kontextusait. Az egyházak és iskolai intézmények közös feladata ezt a speciális munkaterületet még jobban megismerni és megalapozni. Ezt a továbbiakban, a rendszerszemléletű lelkigondozás behatóbb ismertetése által szándékozunk megtenni.

2.3. A terápia alapú lelkigondozás

A fentebb megkezdett lelkigondozói irányzatok sorát a terápiás lelkigondozói irányzatok családjának ismertetésével folytatjuk. A 20. század második felében, a 70-es, 80-as években kibontakozó másik evangéliumi lelkigondozói irányzat a terápia központú lelkigondozás volt. Ennek lényege a pszichoterápiás metódusok alkalmazásában rejlik, melynek célja a pszichikai terhek alóli felszabadulás megtapasztalása, mely az evangéliumi tartalmak hirdetésén keresztül történik.¹²⁸ Ezt a módszert a pszichoterápia segítségével dolgozták ki. A problémára fókuszálva a figyelem fokozatosan egy gyógyító dimenzióra irányul. *Joachim Scharfenberg* műve *Seelsorge als Gespräch* (Vandenhoek-Ruprecht, 1991.) alapvető irodalom ezen a területen. Ő a lelkigondozást, mint szolidarizáló, igazság utáni közös kutakodásnak tekinti, melyet isteni ajándéknak tart.¹²⁹

Az amerikai irányvonalat képviselő Clinical Pastoral Training (CPT), gyakorlatias lelkigondozása hamar teret hódított, előbb a németalföldi, majd német nyelvterületen is. Scharfenberg három alapvető ambivalencia-párt feltételezett az emberben, melyek dinamikus ellentétben állnak egymással: regresszió és progresszió, részvétel és autonómia, megfelelés és fantázia. Ezeket az alap ellentétpárokat megtaláljuk a zsidó-keresztyén hagyomány szimbolikájában is.¹³⁰ Az ember életében előforduló válságok megtalálhatók a biblikus történetek és szimbólumok világában. Analógia vonható az ember életérzésnek megértése és a bibliai szereplők életérzése közt. A bibliai Ige gyógyító hatása számára is fontos tartozéka a lelkigondozásnak.¹³¹ Emellett a mélylélektan és analitikus pszichológia eredményeit is figyelembe veszi, melyeknek ismerete az autoritás-kapcsolatok feloldásában hordoz jelentőséget. A lelkigondozó, mint személy nem közeledhet autoriter módon, hanem önkritikát

¹²⁸KLESSMANN, 2010. 49.k.

¹²⁹MÖLLER, 2004.162.

¹³⁰KRAMER, 2007.53-54

¹³¹MÖLLER, 2004.162.k.

gyakorolva odaforduló és elfogadó, empátikus attitűdöt tanúsít. Ez a magatartás alapját képezi a lelkipáloszói módszer lényegének.¹³² A módszer kritikája a túlzott beszéd- és egyénközponúságot emeli ki.

Az iskolai lelkipáloszás szempontjából hangsúlyos módszerről beszélünk. A diákok ambivalens érzésvilága számos konfliktust hordoz, melyet a lelkipáloszónak érzékenyen kell leereagálnia. A bibliai szövegek kognitív tartalmának átstrukturálásával pedig bátorítást, megerősítést nyújthat a segítségét kérő számára.

Dietrich Stollberg Luther lelkipáloszói definíciójából indul ki, különbséget téve Törvény és Evangélium közt és két meghatározást fogalmaz meg:

- a lelkipáloszás általános *propriumát* – a Törvény alatt. A lelkipáloszás egy fajta pszichoterápia, ezáltal elemezhető, metódusok által leírható, tanulható és tanítható. Egy lelki segítségnyújtás – embertől-emberig;¹³³

- a lelkipáloszás egy specifikus *segítségnyújtás* – az *Evangélium által*. A lelkipáloszás egy hitbizonyosság a különböző történelmi helyzetekben. A lelkipáloszás egy igehirdetés Isten szabadságáról – a pszichoterápián keresztül.¹³⁴

A lelkipáloszás célja, hogy az ember felismerje, hogy bűnös voltával együtt Isten elfogadja, ezáltal egy valós szelfreferenciához jut: felismeri elidegenedését Istenhez viszonyítva. A lelkipáloszás segítségnyújtása, hogy a segítséget kérőt vissza vezesse Isten szeretetének megtapasztalásához. Az alap itt is a párbeszéd, a lelkipáloszó igehirdető és segítő *attitűdje*, mely hangsúlyos szempont a technikai kompetencia mellett.

A 90-es években a lelkipáloszói irányelvek metodikai és tartalmi sokszínűségét találjuk. Előtérbe kerül a *gender*, a szociális és interkulturális aspektus. Jóllehet a lelkipáloszás modern kori fejlődési irányelvei szerteágazó tendenciát mutatnak, mégis, összességében nem a lelkipáloszás fejlődési szakaszai ezek. Sokkal inkább, egy-egy koncepció, társadalmi és korszakonkénti elvárásainak megfelelően kidolgozott lelkipáloszói gyakorlat. A lelkipáloszás fejlődéstörténete tehát, nem a lelkipáloszás történelme során változó irányzatok láncolatából illetve azok genealógiájából adódik. A lelkipáloszás egy válaszadás, mely jelenség integratív módon szemlélhető, melynek aspektusait a különböző korok gyakorlatából eredeztetjük. Emellett, egyik megalkotott lelkipáloszói irányelv sem hanyagolható, mellőzhető, mert azok tapasztalati konzekvenciái képezik együttesen a kor igényeire adott lelkipáloszói választ.¹³⁵

¹³² V.ö. WAGNER-RAU, Ulrike: Seelsorge als Gespräch. Relecture eines Klassikers der Pastoralpsychologie. In: Wege zum Menschen, Vol60, No.1. Vandenhoeck-Ruprecht, 2008. 21-32.

¹³³ MOLLER, 2004.163.

¹³⁴ MOLLER, 2004.163.

¹³⁵ KLESSMANN, 2010.50.

2.4. A rendszerszemléletű lelkigondozás paradigmája

2.4.1. A rendszerszemléletű és teológiai emberkép összevetése

Míg a rendszerszemléletű antropológia és világértelmezés a maga elméletét filozófiai, biológiai és pszichoanalitikus gyökerekből eredezteti, ennek a szemléletnek alapját a teológia a Szentírásban véli megtalálni. Az egész, a teljes a mindenség teremtettségi volta Isten alkotói akaratába és cselekedetébe gyökerezik. Mélyen fekvő kapcsolódási pontot fedezhetünk fel a Szentírás generációk közti dinamikus összefüggésekben, valamint az egyes személyek csoporton, gyülekezeten belüli gyógyításának rendszerszerű összefüggéseiben.¹³⁶

Az Isten – ember kapcsolatról szóló bibliai történetek úgyszintén egy bizonyos ökoszisztémára tekintenek vissza, mely a teremtésből indul ki, és mely átvonul a családi, törzsi és Izrael népének történetén majd Jézus személyében szélesedik ki, mégpedig személyes életvitelén, emberközeli magatartásán keresztül, amely felebaráti hozzáállás egyenesen torkollik bele a korai egyház életébe. Ez szolgálja alapját a korai személyes lelkigondozás gyakorlatának. Az egyén élete elsősorban Istennel való kapcsolatában kerül vizsgálat alá, mint aki egy közösségnek elszakadt tagja, de annak mégis szerves része.¹³⁷

Bernd Janowski az ószövetségi emberképről állapítja meg, hogy az ember testi összetettségét a szív (*léb*), mint központi kapcsolati orgánus kettős kapcsolati szerepéből érthetjük meg. A test részei a szív orgánusa által válnak funkcionálissá, melyet a vér (=élet) köt össze. Az ember szociális kapcsolati hálóját ugyancsak a szív összekötő szerepéből vezeti le. A közösségtől való elszakadást a szív megigazulása által lehet helyreállítani.¹³⁸ Janowski megállapítja, hogy az ószövetségi emberkép hasonlóságot hordoz azzal, amit emberi identitásnak tulajdonítunk. Megkülönbözteti a *vitális*, a *személyes*, a *szociális* és a *transzcendentális* kapcsolatot, mely kapcsolatiságot a személyiség *konstellációjaként* ír le.¹³⁹ A részek ismeretéből és kölcsönhatásából véli megérteni az egészet. Az ember organikus léte az élettani funkciók függvénye, másfelől, az ember élete a szociális szerepekkel kapcsolódik

¹³⁶Pál apostol „Krisztus test” értelmezése, melyben a tagok egyformán fontosak és funkcionálisak a hit és hagyomány talajába gyökerezik. (Róm.12,4-8. 1Kor.12,12-27)

¹³⁷MORGENTHALER, Christoph: Systemische Seelsorge. Impulse der Familien- und Systemtheorie für die kirchliche Praxis. Kohlhammer Verlag Stuttgart 1999.18.

¹³⁸JANOWSKI, Bernd: Konstellative Anthropologie. Zum Begriff der Person im Alten Testament. In: FREVEL, Christian: Biblische Anthropologie. Neue Einsichten aus dem Alten Testament. Herder Verlag, Freiburg-Basel-Wien 2010. 66.

¹³⁹JANOWSKI, 2010. 67.k. V.ö. HAUSL, Maria: Auf den Leib geschrieben. Körperbilder und -konzepte im Alten Testament. In: FREVEL, Christian: Biblische Anthropologie. Neue Einsichten aus dem Alten Testament. Herder Verlag, Freiburg-Basel-Wien 2010.138.k.

össze és válik egy egész funkcionális részévé.¹⁴⁰

Az ószövetségi „*shalom*” szó jelentéstartalma értelemszerű magyarázatát adja az ember holisztikus gondolkodásmódjának. Az izraeliták *shalom* köszönésformájával (Béke veled!) gyakran találkozunk az Ószövetségben.¹⁴¹ A gyakori köszönésforma olykor összekapcsolódik a „*ne félj!*” megszólítással (Bír 6,23). Szentírásban gyakran előforduló *shalom* héber kifejezés, eredetileg *teljességet, nyugalmat, épséget, a közösség egész-ségét* jelentette.¹⁴² Másodlagos jelentése: tökéletesnek, telinek, egészségesnek lenni (1Móz.29,6). A *shalom* szó tehát a teljes testi-lelki épségnek, egészségnek, háborítatlan jólétnek az összefoglaló kifejezése, ezért az ószövetségi áldások gyakori kifejezésformájaként is ismert.¹⁴³ Megállapítjuk, hogy a teremtett világ rendszerszerű változása és alakulása, a dinamikát hordozó erő, az egyensúlyra, megnyugvásra való törekvés a „*békesség Istenében*” gyökerezik.

Nem tévesztendő szem előtt: a bibliai ember emberré válása csakis a *coram Deo* kontextusában értelmezhető. „*Micsoda a halandó (...) és az emberfia?*” - kérdezi a zsoltáros (Zsolt 8,5). Isten szemszögéből felvetett és megválaszolt kérdés felfedi előttünk az ószövetségi ember gondolkodásmódját, önmagáról alkotott képet: az ember léte Isten jó szándékának, minden ember iránti gondoskodó szeretetének, odafordulásának eredménye.¹⁴⁴ Egyedül csak Isten hivatott a kérdést megválaszolni: Isten az embert mindenkor szem előtt tartja, az ember nem szűnik meg embernek lenni!¹⁴⁵

A rendszerszemlélet emberképe elsősorban szemléletmódjában tér el a teológiai megközelítéstől: a teológiai nézőpont az Isten előtt álló embert vizsgálja annak bio-pszichoszociológiai és szoteriológiai kontextusában,¹⁴⁶ a rendszerszemlélet az immanens emberi kapcsolatok hálóját helyezi vizsgálat alá. Lényeges kérdés: mennyiben és mely pontokon egyeztethető össze a teológiai antropológia a rendszerszemlélet emberképével? Milyen tendenciák fedezhetők fel a szisztémikus emberszemléletben, melyek a teológiai gondolkodás és lelkigondozás szolgálatába állíthatók?

Előző megfigyelésünknek két fontos tétele van: 1. az egész minőségileg több, mint

¹⁴⁰V.ö. HAUSL, 2010. 135-138.

¹⁴¹Lásd pl: Bír 6,23; 19,20; 1Sám 25,6; 2Sám 20,9, valamint a „Menj békével!”: 2Móz 4,18; Bír 18,6; 1Sám 1,17; 20,42.

¹⁴²KRUHOFFER, Gerald: Der Mensch – Das Bild Gottes. Vandenhoeck-Ruprecht, 1999. 147.

¹⁴³A békeség fogalma Isten és ember közösségének jelzője, ezért az áldáskívánások alapja. Lásd: ároni áldás. (4Móz 6,24-26.) KRUHOFFER, 1999. 148.

¹⁴⁴JANOWSKI, 2010.79.k.

¹⁴⁵SAUTER, Gerhard: Das verborgene Leben. Eine theologische Anthropologie. Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh, 2011.40.k.

¹⁴⁶ Az ember létének *coram Deo* állapotának egész-sége nem jelenti a valamitől való elhatárolódást, sokkal inkább a személyiség kiteljesedését. A kiteljesedést az ember relacionális állapotában találjuk: az inter-, transz- és intraperszonális kapcsolatiságában. Lásd Schneider-Flume összefoglalását. SCHNEIDER-FLUME, Gunda: Perfekionierte Gesundheit als Heil? Theologische Überlegung zu Ganzheit, Heil und Heilung. In: Wege zum Menschen, Vol.61, No 2, Vandenhoeck-Ruprecht, 2009.133-150.

alkotórészeinek egysége, 2. az egész és a részek elválaszthatatlan egységet alkotnak.¹⁴⁷ A természetben lévő tendenciákat csak teljességükben lehet megismerni, a jelenségek önmagukban való magyarázása tehát lehetetlen. E holisztikus szemlélet a vallástörténet szemszögéből sem idegen, az *egész*, a *teljes* és *tökéletes*, a *szent*, a *divinális* magába foglalja a világ élő és élettelen elemeit. Másfelől arra ösztönöz, hogy mindezt az ember transzcendens irányból kísérelje meg értelmezni. Az emberi megismerés azonban csak részlegesen képes a transzcendentálásra mert „*most tükör által homályosan látunk*”.¹⁴⁸

A rendszerszemlélet nem a részekből akarja megérteni az egészet és nem is az egészből kiindulva halad a részek fele, hanem a részek kapcsolatának és kölcsönhatásának vizsgálatát állítja középpontba.¹⁴⁹ E szemlélet látszólag ellentmond a hagyományos lelkigondozói antropológiának, mely az individuum problémáját Istennel való kapcsolatának fényében vizsgálja. Azonban az előbbi nem zárja ki az utóbbit. A rendszerszemlélet egy teljes isteni teremtettségében létező *egészet*, mint kapcsolati rendszert tekint alapjának – jóllehet Istent, mint teremtő erőt nem nevezi meg – amelyben benne foglaltatik az ember maga is, mint részegység, a maga multidimenzionális kapcsolatiságában, a rendszerek összefüggéseiben, melynek ő maga élő, szerves része. „*Mert Őbenne élünk, mozgunk és vagyunk*” mondja Pál apostol, a rendszerszemléletű antropológia pedig éppen ezt a rendszerként élő, mozgó, átalakuló mindenséget és a benne levő embert vizsgálja.

Az ember nem tekinthető sem mechanikus gépnek, sem természetfeletti lénynak, nem önmagában létező, hanem a természet rendszerében, teológiai értelemben véve, teremtettségi voltában felfogható jelenség.¹⁵⁰ Az ember sok és sokféle, egymással állandó kölcsönhatásban álló világ lakója. Életterét tekintve biológiai organizmus, munkája szerint szociális szerepek hordozója, társadalmi közegét tekintve kapcsolati lény, szoteriológiai értelemben *coram Deo*, azaz Isten előtt álló, megváltásra szoruló teremtmény.

Összegezve: a társadalomtudományok és a teológiai emberszemlélet közt a megfigyelt ember maga a kapcsolati láncszem, nem a tudományos paradigmák egyezése. Az ember az a találkozási pont, ahol összerendeződik a biológiai és a szociális világ, a természet és transzcendencia soksíkú hierarchiája. Mindez persze nem jelenti az individuum

¹⁴⁷ „Minden rendszer, a maga teljességében, minőségileg új és más, mint az azt alkotó elemek izoláltan szemlélt tulajdonságainak összessége.” HÉZSER Gábor: *Miért? Rendszerszemlélet és lelkigondozói gyakorlat. Pasztorálpszichológiai tanulmányok*, Kálvin Kiadó, Budapest 2001.14.

¹⁴⁸ „Az ember személyes léte az egyetemes szellemi világban gyökerezik, mondhatni abból él, azzal belső, nagyrészt tudattalan, állandó kapcsolatban áll vele.” SÜLE Ferenc: *Valláspatológia*, Gyuró ART Press, Szokolya, 69.)

¹⁴⁹ Hézser Gábor: *Pasztorálpszichológiai tanulmányok*, 67.

¹⁵⁰ Lásd Gebauer tömör összefoglalóját. GEBAUER, Roland: „*Wir sind ja von seinem Geschlecht.*” Überlegung zur Gottverwandtschaft des Menschen im Kontext der lukanischen Anthropologie. In: OORSCHOT, Jürgen van/IFF, Markus (Hg): *Der Mensch als Thema theologischer Anthropologie. Beiträge in interdisziplinärer Perspektive*. Neukirchener Verlag, Neukirchen-Vluyn, 2010.49-56.

elértéktelenedését a rendszerek összhatásában. Az egyén önmagában tekintve is komplex rendszer.¹⁵¹ Az egyén, mint rendszer, egészében több és más, mint a rendszer elemeinek additív summája, több, mint csupán az öröklött és nevelési eredmények összessége.

Feladata a gyakorlati lelkigondozásnak, hogy a rendszerszemlélet nyújtotta perspektívákat teológiai szempontok szerint feldolgozza és alkalmazhatóvá tegye. Az ok – okozati lineáris gondolkodásmód feloldása segíthet a morális dualizmus problémájának feloldásában, a jó és rossz, a tettes és áldozat farizeusian rideg képlete áthidalhatóságában. Új perspektívát adhat a „ne ítéldetek!” parancsolatnak.

¹⁵¹ „Minél jobban hangsúlyozza a lelkész a reményt az embernek, beszélgetőtársa annál jobban kitart félelmei mellett. Ha a lelkigondozó megpróbál belebocsátkozni a félelem kérdésebe, meglepetésére azt tapasztalja, hogy a páciens hirtelen reménységről beszél. Ha viszont ezt (...) támogatni akarja, a páciens ismét félelmének ad hangot és így tovább. (...) a lelkigondozó zavarba jön, nem tudja elképzelni, hogy egy embere, a félelem és a remény közötti feszültségben él, hogy mindkettő – összeegyeztethetetlenül, egyesülve – viaskodik benne.” PIPER, Hans-Christoph: Meghívás beszélgetésre. Vandenhoeck u. Ruprecht Verlag, Göttingen, Debrecen, 2003.62.

2.4.2. Christoph Morgenthaler rendszerszemléletű lelkigondozói irányzata

A *pojmenikai individualizmus* kibontakozása¹⁵² egy új lelkigondozói szemléletmódot foganatosított meg, amely az embert és problémáját egy bizonyos rendszerben vizsgálta és értelmezte. Természetesen nem szakadt el a családterápiás paradigma rendszerszemléletű alapjaitól, ugyanakkor kihangsúlyozza a lelkigondozói szemlélet krisztusi és közösségi jellegét, melyet nem lehet figyelmen kívül hagyni. A keresztyén lelkigondozás a társadalmi differenciálódás és pluralizmus közepette meg kell találja a párbeszéd, számára jelentést hordozó módját, melyen keresztül a vallásos szöveget és segítői szándékot kifejezésre juttatja, ezáltal a keresztyén lelkigondozás, a modern társadalomtudományok dialógusában képes önmaga helyét megtalálni és meghatározni.¹⁵³

A különböző rendszerszemléletű iskolák tanítását Christoph Morgenthaler foglalta össze a rendszerszemléletű lelkigondozásról szóló munkájában. Alapvető tétele, hogy az individuális szenvedés mindig egy szélesebb, interperszonális kapcsolati rendszerrel (család, gyülekezet, polgári közösség, stb.) áll összefüggésben.¹⁵⁴ Az egyén önmagában is egy különálló pszichikai rendszerként értelmezett,¹⁵⁵ aki hatással van az egészre és fordítva. A lelkigondozónak ezeket a rendszeren belüli dinamikus hatásokat figyelembe kell venni. Morgenthaler egy párbeszédre alapuló konstruktivista rendszerelméletet dolgozott ki, melynek célja az ember közösségi *reintegrációja*.

A rendszerszemléletű lelkigondozás hozadéka az iskolai lelkigondozás számára, hogy a lelkigondozó többszemponútú perspektívában képes a különböző rendszereket és azok dinamikáját vizsgálni, mely rendszerekhez a segített személy problémái kapcsolódnak: család, baráti kör, osztályközösség, szakkör, iskolai közösség, gyülekezeti közösség, stb. Timm H. Lohse a rövid lelkigondozói beszélgetés metodikáját dolgozta ki, melynek lényege, a lelkigondozói találkozás számára rendelkezésre álló időt a lelkigondozott lelki megerősítésére, bátorítására, vigasztalására fordítani. A lelkigondozói célkitűzés: a segített személy az életben és az adott közösségben felelősségteljesebben tudja önmagát képviselni.¹⁵⁶

¹⁵²MORGENTHALER, Christoph: Rezension zu Klaus Winkler: Seelsorge. In: Wege zum Menschen, Jg. 51. 1999. 310.

¹⁵³KARLE, Izolda: Seelsorge in der Moderne. 1996.5. V.ö. MORGENTHALER, Christoph: Systemische Seelsorge. Impulse der Familien- und Systemtheorie für die kirchliche Praxis. Kohlhammer Verlag Stuttgart 1999.270.k.

¹⁵⁴MORGENTHALER, Christoph: Systemische Seelsorge. Impulse der Familien- und Systemtheorie für die kirchliche Praxis. Kohlhammer Verlag Stuttgart 2002.10.

¹⁵⁵A rendszerszemlélet kritikus teológiai vita témáját képezi. Az antropológiai vizsgálódás középpontja: antropocentrikus vagy krisztocentrikus emberszemléletről beszélünk? A megoldás nem a vagy-vagy, hanem az is-is dialógusában értelmezett. A lelkigondozásnak krisztusian emberközpontúnak kell lenni, mely megközelítésben a lelkigondozó Krisztus szeretetét akarja közel vinni az emberhez, mindemellett személyesen is odaforuló magatartást tanúsít. Lásd: NÉMETH Dávid: Isten munkája és az ember lehetőségei a lelkigondozásban. Kálvin Kiadó, 1993.198.

¹⁵⁶LOHSE, Timm H.: Das Kurzgespräch in Seelsorge und Beratung. Eine Methodische Anleitung. Vandenhoeck-Ruprecht, Göttingen 2003.150.

Az iskolai lelkigondozás számára – hasonló módon – ez egy elérendő feladat. Ennek lehetőségét és perspektíváit a következő fejezet tárgyalja.

2.5. Az iskolai lelkigondozói munka rendszerszemléletű értelmezése

A rendszerszemléletű terápia és lelkigondozói műhelyek nem kerülhetik meg a két segítői szempont, a terápiás és lelkigondozói szempontok rendszerszemléletű önmeghatározását. Ebben a megközelítésben látnunk kell a két segítői rendszer közös metszéspontjait, kölcsönhatását és szemléletbeli különbözőségeit. Látnunk kell, hogy a két segítői területnek határai olykor nem szabályosan körvonalazottak, de irányultságuk alapján mégis közös utat járnak.

A pszichoterápia és lelkigondozás két sajátos területről közelít az ember megismerése és megértése felé, s mindkettő felismeri, hogy az ember olyan pszichikai rendszer, melyet lényegesen meghatároz és befolyásol a környezete, a szociális rendszerek, melynek része a kapcsolat és a kommunikáció, mely által a segítségnyújtás történik. Ma már nem számít újdonságnak a lelkigondozás területén sem a rendszerszemléletű vizsgálódás és segítségnyújtás, jóllehet a pszichoterápiás irányzatok, főleg a családterápiák, nagy haszonnal alkalmazzák és fejlesztik ezt a szemléletmódot.

EXK: A rendszerszemlélet terápiás előretörése az ötvenes évekre tehető, mikor a pszichoanalitikus iskolákban egyes pszichoanalitikusok *team*-jei sajátos nézőpontot és módszert kezdtek alkalmazni. A legalapvetőbb szemléletváltást a lineáris problémafelvétel, az ok-okozati összefüggések felváltotta *cirkuláris*¹⁵⁷, vagy *rendszerű*¹⁵⁸ paradigma. Ezzel párhuzamosan Amerikában több irányzat indult útnak, mely L. Bertalanffy, Theodore Lidz, Nathan Ackerman, Lymian Wynne nevéhez kötődik.¹⁵⁹ L. Bertalanffy tekintendő az általános rendszerelmélet kidolgozójának, aki megállapítja, hogy a „rendszer” egyidősnek tekinthető az európai filozófiával. Napjainkban fizikusok,

¹⁵⁷Ezt a folyamatot leginkább a termosztát rendszerével lehet szemléltetni: ha a hőmérséklet növekszik a szobában, akkor a termosztát segítségével kikapcsol a fűtőtest. Ki okozta a változást? A hőmérséklet változása és a fűtőtest. Eszerint nem ok-okozatiságról, hanem **cirkularitásról** beszélünk.

¹⁵⁸Az élő rendszernek önszabályzó képessége van. A visszajelzés (feed back) által biztosítja ezt az önszabályozást. Ha ez megszakad, krízis alakul ki az adott rendszerben. Másik jellemzője az élő rendszernek, hogy az egyensúly nem mindig statikus, hanem folyamat is ugyanakkor. Az egyensúly megteremtése mindig célja egy adott rendszernek, ezt a folyamatot a szakirodalom **homeosztázisnak** (hasonló nyugalmi állapot) nevezi. E működési rendszer optimálisan működve stabilitást kölcsönöz, ezt első rendű változásnak nevezzük. Ha a rendszer természete változik, egy másik egyensúlyon működve, akkor a korlátok közt tartó változás is másfajta: ez a második rendű változás. (Pl. betegség alatt gyakran van szükség magasabb testhőmérsékletre, ez meg is valósul, de a rendszer ezzel nem borul fel, ezen a szinten is képes egyensúlyban maradni.) Lásd: DALLOS, R./ PROCTER, H.: A családi folyamatok interakcionális szemlélete. In: BÍRÓ Sándor, KOMLÓSI Piroska (szerk): Családterápiás Olvasókönyv. 1. Animula Kiadó, Budapest 2001.12-13.

¹⁵⁹NEBEHAY, A/ GEYERHOFER, S./ WOLF, F.: A rendszerszemléletű terápia története. In: BRANDL-NEBEHAY, A./ RAUSCHER-GFÖHLER, B./ KLEIBEL-ARBEITHUBER, J. (szerk): Rendszerszemléletű családterápia. Alapok, módszerek, és aktuális trendek. Semmelweis Egyetem, Mentálhigiéné Intézet-Párbeszéd Alapítvány, Budapest 2007.23.k.

biológusok, szociológusok vélekednek úgy, hogy ha a folyamatokat nem okozati összefüggéseiben vizsgáljuk, hanem az elemek áttekinthető komplexitásában, akkor új eredményeket kapunk. Ennek eredménye a rendszer axiómája: „Minden rendszer, a maga teljességében, minőségileg új és más, mint az azt alkotó elemek izoláltan szemlélt tulajdonságainak összessége”.¹⁶⁰

A mélypszichológiai analitikus terápia tovább fejleszti a rendszerszemléletű terápiás gondolkodást¹⁶¹, mely alapján sajátosan a pár¹⁶² és a család állt a fókuszban.¹⁶³ Hangsúlyt kapott a generációkon átörökölt tünetcsoport, majd lefektették a transzgenerációs terápia elméletét. Az elmélet megalapozói: Murray Bowen, Böszörményi-Nagy Iván, Norman Paul.¹⁶⁴ Böszörményi volt az, aki *Láthatatlan kötődések* című művében a transzgenerációs elmélet etikai kérdéseit boncolgatva új fogalmakkal bővítette a terápiás irányzatot: transzgenerációs lojalitás, családi tartozás és érdemszámlák, igazságosság a rendszer egyensúlyában, stb., mely a kontextuális terápia alapjait fektette le.¹⁶⁵ Gondolkodását az európai iskolák német vonalon fejlesztették tovább: Eckhart Sperkling – Göttingenben, Helm Stierlin – Heidelbergben.¹⁶⁶ A német nyelvterületen a gyermek-szülő és párkapcsolat kutatása hozott további eredményeket, mely az angolszász családcentrikus irányzattal párhuzamosan haladt. A göttingeni iskola követője, Horst Eberhard Richter, létrehozta a Családkutató és Családterápiás Munkacsoportot (AGF), mely összefogta a 70-es évek jelentős német nyelvterületen működő terapeutáit. A heidelbergi munkacsoport utódszervezete a Német Családterápiás Munkaközösség (DAF) 1978-ban alakult.

A növekedés és fejlődésközpontú családterápiák az élmény megélését, demonstrálást, az itt és most helyzet megtapasztalását tartják a terápiás interakció mozgató elemének (szobrok, nonverbális kommunikáció, szerepjáték, stb.).¹⁶⁷ A témacentrikus interakció elméletek kidolgozói Virginia Satir és Walter Kempler, előbbi nevéhez fűződik a híres Mental Research Institute alapítása Palo Altóban.¹⁶⁸

¹⁶⁰HÉZSER Gábor: Miért? Rendszerszemlélet és lelkipálcázó gyakorlat. Pasztorálpszichológiai tanulmányok, Kálvin Kiadó, Budapest 2001.14.

¹⁶¹Lásd: GOLDENBERG, H. és I.: Áttekintés a családról. 2/3. Animula Kiadó, Budapest 2008/20.9-21.

¹⁶²A freudi „libidó” teóriából ismeretes az ösztönérő dinamikája, mely egy adott „tárgyra” koncentrált, mely kielégülést, megnyugvást okoz számára. Ez lehet személy vagy személytelen dolog. E szoros kötődés alapját képezi a későbbi valamely személy iránti vonzódás képességének. Bálint Mihály, Ferenczi Sándor, Ronald Fairbairn dolgozták ki a tárgykapcsolat elméletét, mely meghatározó felismerés a szülő-gyermek, páciens-terapeuta viszonyában. A tárgykapcsolat elmélet különbséget tesz a belső (reprezentált) tárgy és külső (amire az ösztönenergia irányul) tárgy között, megállapítva, hogy a belső tárgy valójában a külső tárgy reprezentációja. Ez az elmélet a családterápiákban alkalmazott egyik alaptétel. SZÉKELY Ilona: Tárgykapcsolat elmélet családterápiában. Animula Kiadó, Budapest 2003/10.19-31. Lásd még: SIEGEL, Judith: A bizalom helyreállítása. Tárgykapcsolati párterápia, Animula Kiadó, Budapest 2004/11. 9-30. valamint GOLDENBERG, H. és I.: Áttekintés a családról. 2/3. Animula Kiadó, Budapest 2008/20.22-36. A kötődési mintázatokról lásd továbbá: BYNG-HALL, J.: Munkám családi szkriptekkel. Animula Kiadó, Budapest 2006/9.97-115.

¹⁶³GOLDENBERG, 2008.5.k.

¹⁶⁴NEBEHAY, A/ GEYERHOFER, S./ WOLF, F.: A rendszerszemléletű terápia története. In: BRANDL-NEBEHAY, A./ RAUSCHER-GFÖHLER, B./ KLEIBEL-ARBEITHUBER, J. (szerk), 2007. 24.k. Lásd még: GOLDENBERG, H. és I.: Áttekintés a családról. 2/3. Animula Kiadó, Budapest 2008/20.41.k.

¹⁶⁵GOLDENBERG, 2008/20.70.78.

¹⁶⁶Lásd összefoglaló írását: NEBEHAY, A/ GEYERHOFER, S./ WOLF, F, 2007.16.k.

¹⁶⁷„Az élményközpontú családterápia a fenomenológiai irányzatokból (Gestalt terápia, pszichodráma, encounter-mozgólom, Rogers-féle kliensközpontú terápia...) nőtt ki. (...) Az élmény kiterjesztése, az elnyomott érzések és késztetések felszabadítása, egy kifinomultabb érzékenység kifejlesztése, nagyobb hozzáférés a személyes énhez, az érzelmek felismerésének és kifejezésének megtanulása, a társ iránti intimitás elmélyítése – néhány az új nézőpont bajnokainak humanisztikus céljaiból.” GOLDENBERG, 2008/20.79.

¹⁶⁸NEBEHAY, A/ GEYERHOFER, S./ WOLF, F, 2007.41-43.

A strukturális családterápia mind Amerikában, mind európai körökben ismert interakciót hirdet. Az elmélet a család tagjainak belső szerveződését térképezi fel, ebben keres működő kapcsolati formákat, illetve sajátos technikák alkalmazásával¹⁶⁹ a családtagokat segíti a megrekedt kapcsolati sémák átstrukturálásában. Az elmélet a alkalmazott technikák kidolgozója Salvador Minuchin,¹⁷⁰ Jay Haley, német nyelvterületen Gottlieb Guntern.

A stratégiás terápia elméletalkotásában Gregory Bateson neve hangsúlyos, aki először foglalkozott a beteg személy kommunikációs szimbólumainak vizsgálatával, mely alapjául szolgált később a palo altoi problémaközpontú terápiás elmélet kidolgozásában.¹⁷¹ Jay Haley is csatlakozott az irányzathoz, aki a stratégián alapuló terápiás interakció elméletét dolgozta ki.¹⁷² Hugh Jenkins M. Bowen elméletét követve a családi életciklusok krízis-fluktuációját vizsgálja,¹⁷³ mely egyben a fejlődés motorja is. Terápiájában a krízist, mint változást okozó tényezőt alkalmazta.¹⁷⁴

A milánói csoport a Palo Altóban dolgozó csoport tagjaiból vált ki, majd Mara Selvini Palazzoli vezetésével létrejön a *milánói munkacsoport*,¹⁷⁵ melynek munkája visszatér a pszichoanalízis területére, de önmagát rendszerszemléletűnek vallja.¹⁷⁶ A családi generációkon átívelő szabályokat, játszmákat elemzi, megállapítva, hogy a az egymástól függő viselkedésminták paradoxont eredményeznek, melyre a terápiás ellenparadoxon a megoldás (*Paradoxon és ellenparadoxon*, 1977.).¹⁷⁷

A két chilei biológus, Huberto Maturana és Francisco Varela biológiai rendszerek *autopoiesis* (önreferencia) jellemzőiről 1982-ben írt tudományos értekezése megváltoztatta az eddigi terapeuta interakciós pozícióját. A *másodrendű kibernetika* elmélete Paul Watzlawick nevéhez fűződik, aki a terapeutát egy önmegfigyelő szerepbe helyezi.¹⁷⁸ A páciens maga nyer új látásmódot, és maga alakít (konstruál) új megoldásokat a saját valósága számára.¹⁷⁹ Már nem csak egy adott probléma, tünet vagy kapcsolati konfliktus

¹⁶⁹Lásd a témát összefoglaló művet: SHERMA, R./FREDMAN, N.: Strukturális technikák pár- és családterápiában. Animula Kiadó, Budapest 2007/8.16.k.56.k.120.k.157.k. Valamint: GOLDENBERG, H. és I.: Áttekintés a családról. 2/3. Animula Kiadó, Budapest 2008/20.116.k.

¹⁷⁰MINUCHIN, Salvador: Családok és családterápia. Animula Kiadó, Budapest 2006/15.7-20. Lásd még: MINUCHIN, S./ ROSMAN, B.L./ BAKER, L.: Pszichoszomatikus családok. Animula Kiadó, Budapest 1995/22.63-72.

¹⁷¹Lásd: GOLDENBERG, 2008/20.149.k.

¹⁷²Az interaktív családterápiáról írt tömör összefoglalót Dallos és Procter: DALLOS, R./ PROCTER, H.: A családi folyamatok interakcionális szemlélete. In: BÍRÓ Sándor, KOMLÓSI Piroska (szerk): Családterápiás Olvasókönyv. 1. Animula Kiadó, Budapest 2001.38..k.

¹⁷³JENKINS, Hugh: A rendszer kezelése. Válogatás egy család-specialistától. Animula Kiadó, Budapest 2006/17.7-15.

¹⁷⁴JENKINS, H: A változást okozó krízisek – egy közös vonás a családterápiákban. In: BÍRÓ Sándor, KOMLÓSI Piroska (szerk): Családterápiás Olvasókönyv. 1. Animula Kiadó, Budapest 2001.133.k.

¹⁷⁵BOSCOLO, L./CECCHIN, G./ HOFFMANN, L./ PENN, P.: A milánói módszer. Animula Kiadó, Budapest 2000/12. 9-33.

¹⁷⁶Lásd: GOLDENBERG, 2008/20.181.k

¹⁷⁷A milánói munkacsoport három kidolgozott terápiás vezérelve: a hipotézis-készítés, cirkularitás és neutralitás. Lásd az elvekről írt tételes összefoglalót: SELVINI-PALAZZOLI, M./ BOSCOLO, L./ GECCHIN, G./ PRATA, G.: Hipotézis készítés, cirkularitás és neutralitás: a családterápiás ülés vezetésének három vezérelve. In: BÍRÓ Sándor, KOMLÓSI Piroska (szerk): Családterápiás Olvasókönyv. 1. Animula Kiadó, Budapest 2001.53.k. V.ö. GECCHIN, G.: Milánói alapelvek – újra átgondolva. In: BÍRÓ Sándor, KOMLÓSI Piroska (szerk): Családterápiás Olvasókönyv. 1. Animula Kiadó, Budapest 2001.67.k.

¹⁷⁸DALLOS, R./ PROCTER, H.: A családi folyamatok interakcionális szemlélete. In: BÍRÓ Sándor, KOMLÓSI Piroska (szerk): Családterápiás Olvasókönyv. 1. Animula Kiadó, Budapest 2001.31-38.

¹⁷⁹NEBEHAY, A/ GEYERHOFER, S./ WOLF, F.: A rendszerszemléletű terápia története. In: BRANDL-NEBEHAY, A./ RAUSCHER-GFÖHLER, B./ KLEIBEL-ARBEITHUBER, J. (szerk): Rendszerszemléletű családterápia. Alapok, módszerek, és aktuális trendek. Semmelweis Egyetem, Mentálhigiéné Intézet-Párbeszéd

létezik, hanem egy fluktuáló rendszer egészére fókuszál a terapeuta, mely valóság megismerésében a *narratíváknak* jut hangsúlyos szerep.¹⁸⁰ Harry Goolishian a terápiás párbeszéd hangsúlyosságát igazolja, Tom Anderson a terápiás intervencióra adott szakmai csoport reflexióját hangsúlyozza, mely új megoldási minták kiépítésére ösztönzi a családot. Steve da Shazer Insoo Kim Berggel¹⁸¹ együtt a problémás esetekre fókuszálva emeli ki a kivételes helyzeteket, melyekre kevésbé jellemző a tünet, majd ezt teszi hangsúlyossá, min terapeuta.¹⁸² Rövid, rávezető kérdések és utasítások sorát dolgozta ki (1989), mely a *megoldásközpontú rövid terápia* elnevezést kapta.¹⁸³

Összefoglalásként tehát megállapíthatjuk, hogy a rendszerszemlélet fogalma, melyet a teológiai vizsgálódás és a lelkipozítás metodikájával barátkoztatni akarunk, a társadalomtudományok, mint családterápia és egyéb pszichológiai irányzatok már gazdag tárházát dolgozták ki a segítség módszereinek és technikáinak. Nem felejtethetjük, hogy a lelkipozítás szempontjából a teológiai szemléletmód lényeges, nem pedig a kidolgozott módszerek kritikátlan adaptálása. Mindazáltal nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt a tudományosan kidolgozott és kutatásokkal alátámasztott, rendszerszemléletre alapozott antropológiát, melyet a terápiás irányzatok több évtizedes munkájának köszönhetünk. Alkalmazásuk a teológiai objektivitás és tisztánlátás függvénye: mely irányzat és módszer lehet a lelkipozító segítségére, mely által jobb ember- és helyzetismeretet nyerhet, és jobb problémamegoldást kínálhat.

2.5.1. A luhmanni rendszerszemlélet és a konfliktus természete

*„A szociológiai rendszerelméletek egyik legérdekesebb változata Niklas Luhmann német szociológusé. Talcott Parsons rendszerelméletét fejleszti tovább mindig újabb gondolatokkal, amelyek újszerű, sokszor provokatív és irritáló jellegük miatt sok fejtörést okoznak a szakembereknek. Azok, akik elméletét elvetik, de azok is akik lelkesen követik, egyetértenek azzal, hogy itt a modern szociológia olyan változatáról van szó, amelyet komolyan kell venni, vitatkozni kell vele, érvelni ellene vagy mellette de semmi esetre sem lehet besorolni a tiszta-virág életű kísérletezések közé, vagy csak a kor divatját követő teóriák kategóriáiba helyezni.”*¹⁸⁴

Alapítvány, Budapest 2007.52-53.

¹⁸⁰SCHOLZE, Margaret: Terápiás rendszerek – terápiás kapcsolat/magatartás. In: BRANDL-NEBEHAY, A./ RAUSCHER-GFÖHLER, B./ KLEIBEL-ARBEITHUBER, J. (szerk): Rendszerszemléletű családterápia. Alapok, módszerek, és aktuális trendek. Semmelweis Egyetem, Mentálhigiéné Intézet-Párbeszéd Alapítvány, Budapest 2007.144.k.

¹⁸¹BERG, Insoo Kim: Konzultáció sokproblémás családokkal. Animula Kiadó, Budapest 2004/6.18-24.

¹⁸²GEORGE, E./ IVESON, C./ RATNER, H.: Megoldásközpontú terápia – a de Shazer modell. Animula Kiadó, Budapest 2004/6.7-10.

¹⁸³Lásd Gerhard Walter összefoglaló írását: WALTER, Gerhard: Megoldásközpontú és narratív kezdeményezések a rendszerszemléletű terápiában. In: BRANDL-NEBEHAY, A./ RAUSCHER-GFÖHLER, B./ KLEIBEL-ARBEITHUBER, J. (szerk): Rendszerszemléletű családterápia. Alapok, módszerek, és aktuális trendek. Semmelweis Egyetem, Mentálhigiéné Intézet-Párbeszéd Alapítvány, Budapest 2007.92.k.

¹⁸⁴BANGÓ, 2011/1.

Luhmann neveléssel kapcsolatos rendszerelméleti nézeteit érintőlegesen már az előzőekben tárgyaltuk.¹⁸⁵ Luhmann rendszere – jóllehet társadalmi rendszereket és hatásokat vizsgál – nem kimondottan szociológiai gyökerű, sokkal inkább az általános rendszerelmélet tételeit veszi alapul.¹⁸⁶ Számunkra hangsúlyos, hogy a rendszerelmélet kutatási területe transzdiszciplináris, azaz többféle tudományterület számára átjárható, vizsgálható elmélet.¹⁸⁷ A luhmanni kutatás célja a rendszerek kialakulása és önszabályozó működésük törvényszerűségeinek megismerése és kibernetikus¹⁸⁸ megfigyelése.¹⁸⁹ Luhmann tovább lép a rendszerek analízisében, nem elégszik meg az általános rendszerdinamika *autopoiesis* elméletével, miszerint a rendszerek, attól függően, hogy nyitottak vagy zártak, önszerveződő képességük révén egyensúlyi állapotra törekszenek. A megfigyelt rendszer és megfigyelő közti kapcsolatot helyezi vizsgálata középpontjába, megállapítva, hogy a kettő kapcsolata egy *második rendű* megfigyelésének¹⁹⁰ eredménye. Nincs tehát abszolút objektív megfigyelés, mert a rendszerek (megfigyelő és megfigyelt) hatással vannak egymásra.¹⁹¹ A rendszer, operacionálisan zárt, melynek csak saját belső struktúrája áll rendelkezésre, mely által megújulhat (autopoiesis). Külső rendszerrel nincs *közvetlen* kapcsolata – csak *közvetett*. A szociális rendszerek kapcsolata, létrejötte és fennmaradása a *kommunikáció* eredménye. A létrejött rendszerek az *interakció, organizáció és a társadalom*.

A kommunikáció létrehoz egyfajta kettéágazást az *igen* és *nem* lehetőségei közt. A kommunikáció műveletében dualista módon reprodukálódik a konfliktus és a konszenzus. A társadalomban e kettő együtt hat.¹⁹² Az a kérdés tehát, hogy a társadalom ezt a dichotómiát

¹⁸⁵Lásd: 1.1.3. fejezet.

¹⁸⁶KLAMMER, Gerda-KLAR, Sabine: Hogyan ismerem meg? - A rendszerszemléletű családterápia ismeretelméleti alapjai. In: BRANDL-NEBEHAY, A./ RAUSCHER-GFÖHLER, B./ KLEIBEL-ARBEITHUBER, J. (szerk): Rendszerszemléletű családterápia. Alapok, módszerek, és aktuális trendek. Semmelweis Egyetem, Mentálhigiéné Intézet-Párbeszéd Alapítvány, Budapest 2007.68-69.

¹⁸⁷BANGÓ, 2005/4.

¹⁸⁸„A kibernetika fogalma (gör. kübernésizis=kormányos) Norbert Wiener matematikusra (1948) nyúlik vissza. (...) A kibernetika azon feltevésen alapul, miszerint a vezérlés és szabályozás folyamatai, a gépek, az organizmusok és a társas képződmények esetében ugyanazoknak a formális törvényszerűségeknek engedelmeskednek.” KLAMMER, Gerda-KLAR, Sabine: Hogyan ismerem meg? - A rendszerszemléletű családterápia ismeretelméleti alapjai. In: BRANDL-NEBEHAY, A./ RAUSCHER-GFÖHLER, B./ KLEIBEL-ARBEITHUBER, J. (szerk): Rendszerszemléletű családterápia. Alapok, módszerek, és aktuális trendek. Semmelweis Egyetem, Mentálhigiéné Intézet-Párbeszéd Alapítvány, Budapest 2007.66.

¹⁸⁹TÓTH Béla: Második rendbéli bevezetés. In: Educatio, szerk. Sáska Géza, 2004/2.319,kk, Forrás: <http://www.hier.iif.hu> Letöltés ideje: 2011.11.

¹⁹⁰„Ezen azt értjük, hogy a megfigyelőt megfigyeljük. E fogalom követelményei alapján ez nem azt jelenti, hogy az embert szemléljük, hanem azt vesszük szemügyre, hogy miképp figyelnek meg. A 18. század pedagógiája például megfelel ennek a fogalomnak, amikor arra lettek figyelmesek, hogy a gyerekek másképp látják a világot, mint a felnőttek. (...) Saját megfigyelési sémájuk van, amellyel meg kell figyelni, ha be akarunk hatolni a gyerekek világába és onnan akarjuk megnézni, hogy pedagógiailag mi az értelmes és mi nem az.” LUHMANN, Niklas: Bevezetés a rendszerelméletbe. Gondolat Kiadó, Budapest 2006.145.

¹⁹¹TÓTH, 2004/2.320,k.

¹⁹²„Vannak latens struktúrák – azt mondanám: paradoxonok vagy antinómiák – melyek anómiaként hatnak. Például egy társadalom arra az elvárásra épül, hogy mindenki csinálhat pénzt, mindenki feljuthat a társadalom csúcsára, mindenki lehet elnök, még ha nem is mindenki egyszerre. Ez az elvárás annyira irreális, hogy ha életstílusra, bátorságra, indítékokra való ajánlatként áll fenn, mindig csalódást okoz.” LUHMANN,

hogyan oldja fel? Luhmann kiemeli, hogy a konfliktusok maguk is rendszerek, „mivel ha valakit ellenfélként veszünk célba, akkor ennek megfelelően agresszíven, defenzíven vagy protektíven cselekszünk, vagyis egy olyan szituációt hozunk létre, amely a másikat valamilyen korlátozott variációs sávszélességbe csempészi be.”¹⁹³ A másik fél reakciója változó: konfliktusos vagy koalíciót ajánló lehet. A morális érvelések mindig hajlanak rá, hogy egy opposíció alapján általános következtetést vonjon le, miszerint az adott rendszer/személy minden tekintetben opponál. A morális perspektívák a konfliktusok általánosítását szolgálják: ha valaki aljas dolgot tett, akkor minden helyzetben aljas módon cselekszik. Ez a konfliktus szervező erejét igazolja. A konfliktusok tehát *rendszerképző elvek*, ugyanolyan fontosak a rendszerelmélet keretében, mint a kooperációk. Ez a megközelítés némileg árnyalja a rendszerek integráció-elméletét. Azt feltételezzük, hogy egy rendszer akkor működik optimálisan, ha minden elemében funkcionális, harmonikus, azaz „olajozottan működik”. Valójában tehát, közösségek rendszerében az *integrálás* folyamata korlátozást jelent, mely folyamat a rendszerben levők ellenállás (konfliktus) opcióit csökkenti. De a rendszer résztvevőinek dinamikája folyamatosan alakul, szövetségeseket keresnek, koalíciók születnek, hogy a személy a konfliktus idején eléggé *felvértezett* legyen a konfliktusra. Minél erősebb az integráció, annál nyomatékosabb a konfliktusra szerveződés tendenciája. Az integráció tehát egy fluktuáló fogalom.

2.5.2. A „problémás gyermek” rendszerszemléletű paradigmája

A konstruktivista rendszerszemléletű terápiás irányzat a társadalmi posztmodern gondolkodás szubjektivizált látásmódját figyelve, az általános terápiás elméletek mellett egy átfogóbb szemléletmódot alkalmazott.¹⁹⁴ A fellépő probléma meghatározása már nem egy objektív ténymegállapítás eredménye, melyet terapeuta, vagy adott családtag fogalmaz meg általános érvénnyel, hanem szubjektív-személyes jellegű, melyet a terapeuta is csak a narratívák tükrében, szubjektíve képes értelmezni. Az abszolút valóság csak szubjektív valóság-percepciókként írható körül.¹⁹⁵ A rendszer (pl. család) valóság-konstrukuma a külső (családon kívüli) paraméterek interakciójának hatása alatt áll, s a rendszer *autopoiesis*-

2006.318.

¹⁹³LUHMANN, 2006.318.

¹⁹⁴GOLDENBERG, 2008.43.k.

¹⁹⁵„A konstruktivizmus azt feltételezi, hogy nem ismerhető meg objektíven a világ és az ember (még a maga számára sem), minden olyan kísérlet, amellyel ezekről szeretnénk megtudni valamit, maga is közrejátszik annak konstruálásában, amit a megismerő személy megismerni vél. () Az elhangzott (narratíva s.m.) inkább a megfigylő, semmint a megfigyelt rendszerek leírása. A megismerés nem azt jelenti, hogy a megfigyeltől független valóságot kaphatunk. A konstruktivisták szerint, minden egymás közti megértés, minden tanulás és megértés, mindig a megfigyeltő alany konstrukciója és interpretációja.” KLAMMER, G./ KLAR, S.: Hogyan ismerik meg? A rendszerszemléletű családterápia ismeretelméleti alapjai. In: BRANDL-NEBEHAY, A./ RAUSCHER-GFÖHLER, B./ KLEIBEL-ARBEITHUBER, J. (szerk): Rendszerszemléletű családterápia. Alapok, módszerek, és aktuális trendek. Semmelweis Egyetem, Mentálhigiéné Intézet-Párbeszéd Alapítvány, Budapest 2007.76.

képessége (önszerveződése)¹⁹⁶ egy, a rendszer által strukturált környezetként értelmezett nagyobb rendszerben történik. A rendszer határai befele zártak, kifelé nyitottak (nem diffúz), tehát kommunikációt tesznek lehetővé a környezettel, de azt is jelenti, hogy a rendszer semmilyen ontológiai „igazságnak” nem alávetettje: „az általunk megélt világ olyan és olyannak kell lennie, amilyen, mert mi tettük olyanná”.¹⁹⁷ A rendszer befolyásolása további megoldandó problémát vet fel a rendszerszemléletű terápiás irányzatok számára. „A probléma abban rejlik, hogy a komplex rendszerek sok rendszerparaméter megváltozására figyelemreméltóan csekély mértékben reagálnak: itt az intervenciók messzemenően jelentéktelenek. Mindazonáltal némely paraméterre vagy struktúraváltozásra erősen reagálnak. Az intervenció művészete Willke szerint abban áll, hogy megfelelő eszközök segítségével kiderítsük egy rendszer érzékeny és kritikus paramétereit és folyamatait.”¹⁹⁸ Következésképpen, egy kommunikáció alapú interakció akkor érvényesül, ha az interakció információja a megfigyelt rendszer belső működési struktúrájával megegyezik. Ehhez olyan környezetre (rendszerek konstellációja) van szükség, melyben a segítséget kérő és a problémájában érintett személyek elmondásai alapján a kliens koherenciát találhat magának saját történetével és a neki fontos személyek történeteivel.

A család és iskola rendszerét tekintve, két olyan területtel van dolgunk, melyek sok esetben összeférhetetlenségről, kapcsolati nehézségről árulkodnak. Ezen túlmenően, a rendszerszemlélet alapszabályait is figyelembe véve, hatást gyakorolnak egymásra, mely az iskolás gyerek viselkedési mintáiban nyilvánul meg. A gyerek tehát a két rendszer tulajdonképpeni kapcsolódási pontja, mely aktus sok esetben konfliktusforrás is egyben. A két rendszer gyakran egymással rivalizáló tendenciát mutat¹⁹⁹. Pszichológusok és családgondozók, terapeuták megállapítása, hogy a diák magatartása gyakorta a családi helyzetről árulkodik. Eszerint nincs értelmetlenül megváltozó diákmagatartás, ez vagy a folyamatos kognitív túlterhelés eredménye, vagy a már gyermekkorban bevett szokások és korlátok eredménye. Ha kizárjuk a diák túlterheltségének lehetőségét, akkor az a teljesítménymegtagadásban mutatkozik meg, de ugyanakkor a családi és osztály-rendszerbeli viselkedésében is.

Érdekes megfigyelés, hogy a családban tapasztalt összetűzések, konfliktusok, elfojtott feszültségek az iskolás gyerekekben elraktározódnak, hogy majd az osztályban kanalizálódjanak. A diák az iskolai környezetet, társai közösségét nem a szerepek

¹⁹⁶ „Egy rendszer csak a saját maga által felépített struktúrák segítségével működhet. Nem képes struktúrákat importálni.” LUHMANN, 2006.100.

¹⁹⁷ Lásd: V. Glaserveld nyomán: KLAMMER, G./ KLAR, S, 2007.77.

¹⁹⁸ Willke nyomán: KLAMMER, G./ KLAR, S, 2007.85.

¹⁹⁹ HENNING, Claudius, KNÖDLER, Uwe, ERGENZINGER, Ernst: Problemschüler – Problemfamilien. Ein praktisches Lehrbuch zum systemischen Arbeiten mit schulschwierigen Kindern. Beltz Verl. 2000. 26-27.

interakcióinak kipróbálására használja, hanem, mint csatateret éli meg, ahol a kumulált feszültségét kanalizálni tudja. Jórészt ezzel magyarázható, hogy a pszichológusok eseteik 40-60%-ban *iskolai problémás esetekről* beszélnek²⁰⁰. Ez a megállapítás abból ered, hogy a diákok iskolai tevékenységének ideje megnőtt, heti 30-40 órát töltenek iskolai tevékenységgel, ehhez kapcsolódik még az iskolai baráti körökkel tartott kapcsolat. Ezzel párhuzamosan az iskola fontossága is megnőtt, a szülők szemében is egy „*életbevágóan fontos*” intézmény lett. Ezért a két rendszer érintkezési felülete is megnőtt, bizonyos családi viselkedésminták átfolynak a „*nyilvános*” területre. Fontos tehát foglalkoznunk a nevelés és oktatás kérdéseiben belül a személy problémáinak kezelési lehetőségeivel. Sok esetben nincs meg a szükséges terapeuta képzés, mely segítségül jöhetne az információ feltárásban. A rendszerszemléletű megközelítés abban segít, hogy akár a nem szakember is meglehetősen mennyiségű információt szerezhessen az adott esetről. (Pl. nem alkothatunk releváns képet egy diákról anélkül, hogy a családját ne ismernénk, mint ahogy nem beszélhetünk egy párkapcsolatról, hogy ne ismernénk mindkét felet.) A kérdés úgy tevődik fel a segítő számára: *izolált individuum vagy interakciók individuuma a problémás diák?*

A rendszerszemléletű megközelítés önmagában még nem egy új terápiaforma, hanem a probléma és a problémás tünetet hordozó személy egyfajta újjá értelmezett szemlélete. A különbségtétel attól függ, hogy a problémásnak mondott személyt melyik kapcsolati szférájában figyeljük: szűk család, tágabb családi kör, osztályközösség, baráti kör, avagy mindezek interakciójában? Ily módon nem beszélhetünk problémás diákról/személyről, hanem a személy és saját életterével, környezetével létrehozott kapcsolati rendszerről, amelyben minden egyes személynek jelentősége van. A *cirkularitás*, rendszeren belül, interakciók sokaságát biztosítja, a hatás és ellenhatás a rendszer minden elemére kiterjed, így az adott problémás esetben nem csupán egy személy, hanem mindenki részes.²⁰¹

A segítő személye, aki a család rendszerébe betekintést nyer, soha nem semleges elem. Úgy sem lehet tekinteni a családot, mint csupán segítő, a problémás diákot pedig, mint kezelendő alanyt. Mindkettő egy nagy rendszer része, amelyben minden akció és reakció a jellemek és viszonyok megváltoztatásának esélyét hordozza magában. Így a segítő nem egy megoldást adó elem, hanem katalizátor a rendszer számára, egy közös megoldás megtalálásában. A rendszer elemeinek viszonyrendszerét Niklas Luhmann fejtette ki a szociális rendszerekről alkotott elméletében. Ez a perspektíva alkalmas hogy az általa

²⁰⁰HENNING/ KNÖDLER/ERGENZINGER, 2000. 30.

²⁰¹Pl. A problémásnak ismert gyerek kétségbeesetten próbálja az elválni akaró szülőket összetartani problémái által (tudat alatt is), a két szülő meg a gyermek tüneteinek révén még mindig együtt vannak és azt próbálják kezelni. Ugyanakkor a gyermek számára jó módszer mindez, hogy a szülők tulajdonképpen problémáját másodlagos fontosságra szorítsa. HENNING/ KNÖDLER/ERGENZINGER, 2000. 33.

kidolgozott paraméterek mentén egy olyan komplex rendszert, mint az iskola nevelési-oktatási folyamatát a maga összetettségében megfigyeljük és értelmezzünk.

2.6. Kontextuális iskolai lelkipozítás

Az iskolai lelkipozítás, a luhmanni *bevitel-kivitel* (input-output) kapcsolat rendszerét használva, összekötő szerepet kap a modern egyházi rendszerben. A lelkipozítás nem tekinti a felekezeti és hovatartozási kötöttségeket, de odafigyel a diák tanulás feltételeire, és segítséget nyújt abban, megerősíti, hogy bekapcsolódjon a közösségi életbe.²⁰² Ez egy kommunikatív munkát igényel. Az iskolai lelkipozításnak van egy visszacsatoló szerepe. Az egyházi intézménybe való visszacsatoláshoz előkészítő munkát végez, legyen az lelkipozítói beszélgetés, vallásoktatás vagy katekézis, diakónia vagy eucharisziára való felkészítés anélkül, hogy a hit konfesszionális megközelítését vitatná. Az iskolai lelkipozítás a maga kontextusában egy operatív kapcsolódási pontja az iskolai alrendszereknek, melynek alapja a kommunikáció.²⁰³

Lényeges kérdés, hogy a rendszer hogyan tud a másik rendszerre úgy oda hatni (közvetlenül vagy közvetetten), hogy annak hatását megvizsgálja, megfigyelje és kontrollálja? A válasz: nem a változtatni akaró rendszer interakciója nyomán történik változás, hanem a rendszer maga kell belülről önmagát megváltoztassa. Ez egy központi intervenció-elméleti probléma, mely a rendszerek interakciójának változó intranszparenciáján belül létrejön.²⁰⁴ Ez a rendszerek autonómiáját és autopoiesis képességét igazolja. Szakítani kell azzal a nézettel, hogy egy rendszer külső interakciója viszi végbe a változandó rendszer megváltozását.

A rendszerelméleti megközelítés, mint említettük, két megfigyelési szinten zajlik. A második rendű megfigyelés lehetővé teszi, hogy a lelkipozító az önmegfigyelés nehézségén túl egy második rendű megfigyelés által önmagát vizsgálhassa.²⁰⁵ Az első rendű megfigyelés alatt a megfigyelő azt látja, amit lát (bizonyos dolgokat), viszont nem látja, amit nem képes látni. Ezt a vakfoltot azonban más álláspontból meg lehet vizsgálni.

A résztvevő alrendszerek amolyan „fekete-dobozok”,²⁰⁶ melyek önmagunkon belüli

²⁰²LAMES, 2000.212.

²⁰³LAMES, 2000. 212.

²⁰⁴LAMES, 2000.218.

²⁰⁵„Van-e olyan különbség az objektum és szubjektum, a tárgy és a megfigyelő közt, amely ne lenne már előzetesen adva a maga részéről egy közös műveleti bázison? Vagy más szavakkal, nem a megfigyelő teszi-e tulajdonképpen először lehetővé a megfigyelő és megfigyelt tárgy közti differenciát? Vagy megint másképp, nem arra kell-e rákérdeznünk, hogy miképp teszi a világ lehetővé azt, hogy képes megfigyelni saját magát, vagyis azt, hogy saját maga megfigyelő és megfigyelt közti különbségre hasad szét?” LUHMANN, 2006.61.

²⁰⁶„A fekete doboz azt jelenti, hogy a rendszer belsejét, mivel az túl komplex, sem megismerni, sem pedig elemezni nem tudjuk, illetve csak a rendszer külső kapcsolatainak törvényszerűségéből tudjuk levezetni azt, hogy valamilyen mechanizmusnak léteznie kell, amely lehetővé teszi, hogy bizonyos adott bemenetek esetében

interakció következtében változtatják meg a rendszer egészét. Mi az intervenció? Kommunikáció, melynek során a változtató rendszer a változandó pszichikai és/vagy szociális rendszerek autonómiáját figyelembe veszik és tiszteletben tartják.²⁰⁷ Az iskolai lelkipondozás intervenciója egy célirányos megértés és megváltoztatás, illetve fejlesztése az átfogó rendszernek. Ez azonban a rendszer feldolgozó képességétől függ, ami ennek *megfigyelése* által lehetséges. Azaz: a megfigyelés folyamatát, a megváltozandó rendszer hipotetikus működési modellje alá veti. Ez a másod-rendű megfigyelés rendszerét vetíti elő. A megfigyelés által a valóság egy igen különös értelmet nyer: minden intervenciós alrendszer (nevelő, tanár, tervező, politikus, terapeuta, vállalkezési szaktanácsadó) szembe kell nézzen azzal, hogy ő is egy önmaga által megfigyelt rendszer része.²⁰⁸ A megfigyelő nem mindig ért egyet a megfigyelt rendszerrel, melynek ő maga is része. Gundo Lames Willke nyomán, őt, a változás szempontjából lényeges megfigyelési szempontot összegez²⁰⁹:

1. A megfigyelés logikája: Ő maga a megfigyelt rendszer és saját kognitív struktúrájának logikai része. A megfigyelő az, aki meghatározza, ahogy őt megfigyeljék, ennek következtében különbségtételt fogalmaz meg, milyen cselekedet következik ezután.
2. A megfigyelés tárgya: a tulajdonképpen megfigyelt *egység/rendszer*, mely megfigyelhető és leírható. Ennek következtében jön létre egy kommunikáció által létrehozott kép. Különböző megfigyelők különböző megfigyeléseket tesznek, melyek nem biztos, hogy azonos megállapítást tartalmaznak, ennél fogva az eltérések megmutatkoznak.
3. A megfigyelés referenciája: a megfigyelő által létrehozott konstrukcióról (önmaga és a megfigyelt kapcsolat-egysége) van szó, ami *szelfreferenciát* jelent. Így jön létre a megfigyelő és megfigyelt rendszer egysége. A megfigyelt rendszer egysége tulajdonképpen a megfigyelő által lett létrehozva, aminek eredménye különbözhet a megfigyelt rendszer eredményétől. Ez azt jelenti, hogy a megfigyelés eredményeként differenciák és különbözőségek vonhatók le, melyek információt hordoznak. Feltevődik a kérdés, hogy ilyen megfigyelés által hogyan lehetséges egy rendszer megfigyelése és valós értelmezése? Luhman szerint sem természeti sem szubjektív megfigyelés nem adhat teljes

megmagyarázhatjuk a rendszer megbízhatóságát, kimeneteinek kiszámíthatóságát és előreláthatóságát.”
LUHMANN, 2006.50.

²⁰⁷LAMES, 2000.218.

²⁰⁸LAMES, 2000.220.

²⁰⁹Lásd: LAMES, 2000.220

értelmezési keretet, ezért annak szempontját mindig ki kell választani. Az inkább a kérdés, hogy a megfigyelés vajon milyen pozícióból indul ki, milyen szempont szerint figyeli a megfigyelő a rendszer egységét?²¹⁰

4. A megfigyelés megfigyelése: a megfigyelt rendszer szelfreferenciája alapján, a megfigyelés csakis a megfigyelő működési módja alapján történhet. Az első rendű megfigyelés alapján a megfigyelő nem látja önmagát, abból kiindulva azonban, ahogy a saját cselekedeteit és a rendszer szelfreferenciáját megfigyeli, a megfigyelés reflexívvé válik.
5. A megfigyelés, mint idegen megfigyelés és önmegfigyelés: itt két nézőpont megfigyelésének összjátékáról van szó, mely alapján a megfigyelő rendszernek választani és dönteni kell.

Az iskolai lelkigondozás intervenciója a megfigyelés logikája mentén, egyéni kritériumok és szempontok alapján szerveződik. Azokat a szemléletbeli különbségeket összegzi, melyből kialakíthatja a megfigyelése tárgyát, mely által további intervencióját megszervezheti.²¹¹ Az iskolai lelkigondozás a pszichikai és szociális rendszerek között egy speciális képet hoz létre, melynek realitásvariánsait az iskola, diákok, tanárok és szülők szempontja szerint rendelkezésre állítja és számít az illető rendszerek interakciójára és figyelembevételére. Az iskolai lelkigondozás, helyzeténél fogva képes arra, hogy egy többszempontú realitási variációt, azaz megfigyelési eredményt összesítsen és moderáljon. Ugyanakkor a külső- és önmegfigyelés eredményét is figyelembe veszi, hogy önmaga nézőpont-realitását megváltoztassa.²¹²

A megfigyelési szempontok alapján az iskolai lelkigondozó *valóság-hipotéziseket*²¹³ alkot, melyek az intervenció értelmezési keretében, a megfigyelt rendszerrel szemben állnak. Kérdés, hogy a megfigyelt rendszer ezt a megfigyelési nézőpontot „befogadja” vagy ellenáll neki. Ami minden esetben történik, hogy az alternatív realitások (kontingenciák²¹⁴) a feldolgozás rendelkezésére állnak, függetlenül attól, hogy létezik-e már egy előre gyártott intervenció terv.²¹⁵

²¹⁰LUHMANN, 2006.133.k.

²¹¹LAMES, 2000.221.

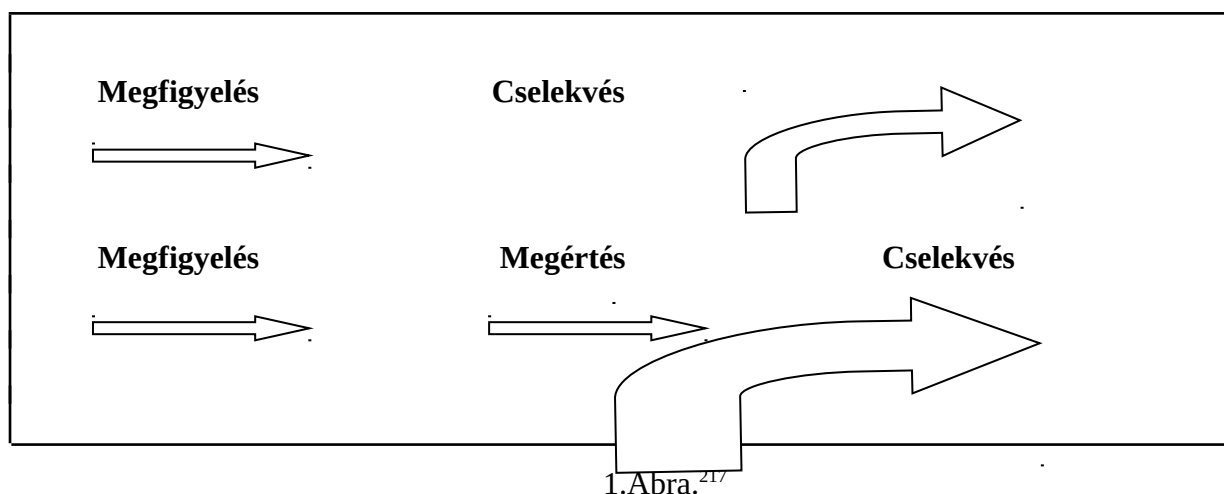
²¹²LAMES, 2000.221.

²¹³LAMES, 2000.221.

²¹⁴Adott szempontból felmért és megalkotott valóság-alternatívák.

²¹⁵A hipotézisalkotás a milánói családterápiás csoport egyik kulcsmódszere. Arra mozgósítja a terapeutát, hogy magyarázatokat alkosson. A szó görög jelentése: „ami mögötte van”. A tudományos terminológiájában a hipotézis az a nem bizonyított feltételezés, melyet próbaképpen elfogadunk, hogy alapul szolgáljon további vizsgálódások számára, amelyből igazolás vagy elutasítás nyerhető. A vizsgált rendszer/család elfogadja, vagy elutasítja illetőleg korrigálja ezt a hipotézist, amely a megfigyelések alapján folyamatosan újra fogalmazódik. BOSCOLO, L./CECCHIN, G./ HOFFMANN, L./ PENN, P.: A milánói módszer. Animula Kiadó, Budapest 2000/12. 88.k. Lásd még: BINTER, Gerald: A setting és jelentősége a terapeuta szintjén. In: BRANDL-NEBEHAY, A./ RAUSCHER-GFÖHLER, B./ KLEIBEL-ARBEITHUBER, J. (szerk): Rendszerszemléletű

A lelkipozító, a használható intervenció (megfigyelés ismertetése) által mindig a kontextusnak megfelelő opciókat kínálja, mely a változandó rendszer belátási mértékétől függően, alternatív önértelmezést és feldolgozást tesz lehetővé. Az alternatív szempont *megértése* itt a megváltozandó rendszer számára egy normális, természetes működést jelent, ami a visszaható aktivitásokra figyel és reagál.²¹⁶



Az iskolai lelkipozítás tehát az iskolában működő rendszerek és környezeti hatásuk megfigyelését, valamint azok összefüggéseinek megértését teszi lehetővé. Ez a folyamat ismétlődik, mindaddig, míg az önmegfigyelés és az idegen visszajelzések eltérést mutatnak és a rendszer képes az új realitás-alternatívákat újraértelmezni és integrálni vagy pedig ellenállást tanúsít és elutasítja azokat.²¹⁸

Az iskolai lelkipozítás intervenciója a pszichikai rendszerek esetében megpróbálja az embert beállítottságában, magatartásmódjában a tudat szintjén oly módon befolyásolni, hogy annak továbbfejlődését, pozitívabb szelfreferenciáját idézze elő. Itt a lelkipozító személye mellett, aki maga is része bizonyos rendszereknek, a diák, tanár, szülők pszichikai rendszerei egyaránt a találkozás és kommunikáció részesei, ezáltal idői és szociális szinten is részei az iskolai lelkipozítás rendszerének. Rendszerszemléletű megközelítés alapján, az iskolai lelkipozítás kommunikációs interakciója megpróbálja a tudatosság szintjén úgy befolyásolni az alrendszereket, hogy a kívánt változások megtörténjenek, a nem kívántak

családterápia. Alapok, módszerek, és aktuális trendek. Semmelweis Egyetem, Mentálhigiéné Intézet-Párbeszéd Alapítvány, Budapest 2007.243.k.

²¹⁶LAMES, 2000.221.

²¹⁷LAMES nyomán:221.

²¹⁸LAMES, 2000.222.

pedig kontroll alá kerüljenek. Egy pszichikai rendszer külső megváltoztatása kevés esélyt mutat. Ez megzavarná a rendszer/személy autonómiáját. A rendszer autopoiesis-képessége saját autonóm döntésének van alárendelve. A változás lehetőségére a személynek van kizárólag önrendelkezése és képessége.²¹⁹ Az autonóm döntés lehetősége és döntés szabadsága vonatkozik a lelki gyógyulásra és a vallásos bizonyosság megélésére is. Az iskolai lelkigondozás ebből az álláspontból indul ki.

Ha megvizsgáljuk a személy vallásos beállítódás átfogó, intrapszichés dinamikáját,²²⁰ láthatóvá válik a dinamikai párhuzam. A vallásos lelki folyamatok, mint beállítódás, imádság, kontemplatív meditáció, bűnbánat, megtérés, hitélet fluktuációja azonos tartalmú komponensek, mint a rendszerdinamika fentebb tárgyalt alkotóelemei.

Összegezve az iskolai lelkigondozás hatásterületét megállapítjuk, hogy egy autonómiát tiszteletben tartó álláspontból indul ki. Nem él a kényszer eszközével, hanem a rendelkezésre álló feltételek rendjén a fejlődésre és változásra lehetséges figyelmességet nyújtja. Cirkuláris kommunikációs eljárással tisztázza a rendszerek szociális, idői, tartalmi és transzcendens dimenzióit. A döntés szabadságát, valamint a változás szabad lehetőségét kínálja a rendszer számára. Így mutat rá a belülről érkező keresztyén üzenetre: nem kényszerrel, hanem szabad döntési lehetőséggel, ezzel igazolva, hogy az emberek, mint autonóm személyek, nem külső kényszer hatására, hanem szabad döntést engedve komolyan vétetnek. Ebben az értelemben működik az egyház a keresztyén értékekkel, melyek: a szabadság és az emberi méltóság. Az iskolai lelkigondozói intervenciók valójában ajánlatok, a címzettek által választható vezetési folyamatok, melyen belül a vezetési és fejlődési vonal transzparens módon megnyílik. A lényeg, hogy a megváltozó rendszer a változási perspektívát magáévá tegye és a maga önértékelésébe beépítse.

²¹⁹LAMES, 2000.222.

²²⁰Lásd: 9.4. *A vallásos beállítottság* című fejezetet.

3. AZ ISKOLAI LEKGIGONDOZÁS DIMENZIÓI

Ebben a rávezető fejezetben az iskolai lelkigondozás azon kontextusairól szólnak összefoglalóan, melyben a tulajdonképpeni találkozás megtörténik. Mikor találkozásról beszélünk, akkor egy szélesebb, átfogóbb értelemben tesszük, mely nem csupán két ember, a lelkigondozó és lelkigondozott közti találkozásra utal, hanem a *harmadikkal*, a lelkigondozás tulajdonképpeni alanyával, azaz magával Istennel. Ő az, akinek jelenléte nélkül nem is beszélhetünk találkozásról, akinek részvétele nélkül nincs segítség és változás. Az alábbiakban összefoglalva szólnak az iskolai lelkigondozás három dimenziójáról: az evangéliumi, a pneumatikus és spirituális-rituális dimenziókról.

3.1. Az iskolai lelkigondozás evangéliumi vonatkozása

A lelkigondozás a keresztyén élet központi alkotóeleme a keresztyénség kezdete óta, az Evangélium közlésének egy elismert, gyakorlott formája.²²¹ Alapját a jézusi küldetés és egyházi feladatvállalás jelenti úgy az egyházban, mint azon kívül. Találkozást, interakciót és ráfordított időt jelent.²²² A keresztyén egyház jelenvalóságának egy csatározhatatlan jele. Ezért a lelkigondozás gyakorlata szervesen összekapcsolódik a *krisztusi misszió* célkitűzéseivel.

A lelkigondozás: kommunikáció. Az Evangélium egy közlési formája. Ez történhet kultikus, nyílt vagy négy szemközti párbeszéd formájában. A bibliai eredeztetés több szálon fut, ugyanis a lelkigondozás kifejezése nem fordul elő a Szentírásban. Helyette találunk rávezető kifejezéseket, melyek a lelkigondozói szolgálat egy-egy aspektusát fejezik ki. Az Újszövetségben előforduló kifejezések csupán megközelítik a modern lelkigondozás jelentéstartalmát, mégis, nem szabad szem elől téveszteni, hogy mi tulajdonképpen egy megalkotott fogalomból származtatva *projektálunk* bizonyos jelentéstartalmat egy bibliai kor vallásos gyakorlatára. Ez a múlt gyakorlatában sokkal többet takar, mint amennyit ma egy fogalom jelentéstartalmának tulajdonítunk.

A lelkigondozás általános célja az ember életkérdéseiben, hitkérdéseiben, hétköznapi problémáiban való támogatása, vezetése. A lelkigondozás spontán megnyilvánulás, történhet csendes szobában, alkalmi családlátogatáskor, vagy véletlen találkozás során, nyilvános helyen. A lelkigondozás tehát számos helyzetben alkalmazható, ebből kifolyólag számos alkalmazási területre kidolgozták már annak speciális formáit: kórházakban, börtönben, idős

²²¹KLESSMANN, 2008.4.

²²²PETERMANN, 2011.10-11.

otthonban, szupermarketekben és repülőtéren is alkalmazzák, de létezik már telefonos, internetes, SMS és krízisintervenciós lelkigondozás is.²²³ Ebben az összefüggésben a keresztyén egyháznak feladata a fiatal generáció nevelési és képzési intézményeiben megfelelő lelkigondozói szolgálatot biztosítani, a fiatalok életében, mindennapjaiban a lelkigondozói segítségnyújtás által jelen lenni.

Mitől válik legitim tevékenységgé az iskolai lelkigondozás? A két legfontosabb hivatkozás alap: Isten Lelke, mely az iskolai lelkigondozói szolgálatot ún. *pneumatológiai* síkra emeli és az Evangélium, mely a lelkigondozói beszélgetés alapját képezi.²²⁴ Az iskolai lelkigondozás tehát tulajdonképpen az egyház egy speciális jelenléte az iskola területén, az iskola életében. A keresztyén emberrel végzett lelkigondozói foglalkozás az iskolai környezetben nyer *ekkleziológiai legitimitást*.²²⁵ Jézus Krisztus, Isten Fia, az ember mellett foglal állást, aki által Isten megtapasztalhatóvá válik (Jn 14,9). Úgy ismerjük meg Istent az Evangélium által, mint élő, személyes valóságot, aki kapcsolatban áll önmagával és kapcsolatba lépik az emberrel is. Az iskolai lelkigondozás egy eszköz, hogy evangéliumi útmutatás által kapcsolatot teremtsen az ember és Teremtője közt.

A keresztyén emberkép a teremtményi voltán és az istenképűsége (*imago dei*) keresztül értelmezett.²²⁶ Az ember több, mint a biológiai, történelmi és szociális együttthatóknak összessége. Minden ember egyedi és különleges, ezért különleges bánásmódot, értékelést és ráfigyelést igényel. Az utóbbi évtizedek szekuláris-posztmodern gondolkodása, az egyházi és keresztyéni gondolkodástól való eltávolodás nagy kihívás elé állította az iskolai pasztorációt és iskolai lelkigondozást: keresztyén hit által választ adni a hétköznapi élet előforduló kérdéseire, mint öröm, félelem, sikertelenség, elfogadottság, magány stb. Az egyház odafordulása a segítséget és útmutatást kereső ember felé nem csupán a társadalomban kifejeződő *gyülekezeti gyakorlatban* értelmezett, hanem az *iskolai élettérben* is.²²⁷

²²³V.ö. PETERMANN, 2011.11-12. valamint DAM, Harmjan: Schulseeslorge, ein Handlungsfeld aus drei Quellen: Religionsunterricht, Jugendarbeit und Seelsorge. In: Fachbereich Kinder- und Jugendarbeit im Zentrum Bildung der EKH (szerk): Grenzgang zwischen Jugendarbeit, Schule und Seelsorge, Darmstadt 2003.29.

²²⁴SCHNEIDER-HARPPRECHT, Christoph: Geleitwort. In: DAM, Harmjan/SPENN, Matthias (szerk): Qualifizierung Schulseeslorge. Comenius Institut, Münster 2009.6.

²²⁵SEIBT, Markus: Sculpastoral an berufsbildenden Schulen des dualen Schulsystems. LIT Verlag, Berlin 2008. 55. V.ö. BURKARD, Joachim: Die Mitgestaltung der Schulkultur als Aufgabe der Kirche. In: BURKARD, J./WEHRLE, P. (Szerk): Schulkultur mitgestalten. Pastorale Anregungen und Modelle. Herder Verlag, Freiburg im Breisgau 2005.10-34.

²²⁶Lásd a 2.4.1. fejezetet.

²²⁷TZSCHEETSCH, W.: Die Bildungsherausforderung: Religionsunterricht und Schulpastoral als Aufgabe für die Kirche. In: BURKARD, J./WEHRLE, P. (Szerk): Schulkultur mitgestalten. Pastorale Anregungen und Modelle. Herder Verlag, Freiburg im Breisgau 2005.110.

3.2. Az iskolai lelkigondozás pneumatikus vonatkozása

Wolfhart Pannenberg gondolatait összegezve jutunk arra a felismerésre, hogy az ember természetét, megnyilvánulásának kétirányú tendenciájában, az önmagára koncentráltságban és a világgal való sajátos kapcsolatában ismerhetjük fel. Helmuth Plessner antropológiai-filozófiai eszmefuttatását felülvizsgálja, és arra a következtetésre jut, hogy az ember elszakadása teremtettségi világától abban keresendő, hogy az ember elszakadt valójában önmagától is, amely szakadás az emberi identitást veszélyezteti.²²⁸ Pannenberg árnyalja állítását. A kapcsolati törés, nem az ember lelki és fiziológiai aspektusaiban keresendő csupán, hanem több hangsúllyal az ember öntudatában.²²⁹ Ez a törés értelemszerűen a tudat hatásából ered, mely felismeri a környező világ és az „én” közti különbséget, felismeri a környezethez viszonyítva önmaga másságát is. Ugyanakkor, az elidegenedés az ember mibenlétének alapvető jellegzetességére mutat.²³⁰ *„Az ember, hogy létezik, nem az, ami lényegileg az, vagy kellene, hogy legyen. Az ember elidegenedett saját igazi lététől. (...) Az elidegenedés fogalmának kimeríthetetlen mélysége abban áll, hogy az ember lényegileg ahhoz tartozik hozzá, amitől elidegenedett. Az ember nem idegen a saját igazi léte számára, hiszen ahhoz tartozik. (...) Az ember ellenségeskedése Istennel szemben vitathatatlanul arra utal, hogy Istenhez tartozik.”*²³¹ Az elidegenedés fogalma alapvetően nem bibliai fogalom, ám utalásokban és az ember teremtettségi voltának, *coram Deo* állapotának leírási formáiban benne találhatók.²³²

Az elidegenedett ember, aki önmagára ismer vezetésre, támaszra, tájékozódásra szorul.²³³ Az irányt, bármely furcsa is, nem az ember, a lelkigondozó, a lelki vezető határozza meg, hanem *Isten Lelke*. A lelkigondozói találkozás, az életvezetés irányát tehát a pneumatikus jelleg határozza meg, mely a segítő személyből indirekt módon közvetített, és a találkozás során kialakult *sajátos légkör* hatását feltételezi.

B.J. Hilberath, katolikus teológus, egy kritériumsort dolgozott ki, mely az iskolai

²²⁸PLESSNER, Helmuth: *Conditio Humana*, in: *Gesammelte Schriften*, Suhrkamp, 1983.

²²⁹WAAP, Thorsten: *Gottesebildlichkeit und Identität. Zum Verhältnis von theologischer Anthropologie und Humanwissenschaft bei Karl Barth und Wolfhart Pannenberg*, Vandenhoeck-Ruprecht, Göttingen 2008.418-422.

²³⁰WAAP, 2008.419.

²³¹Paul TILLICH: *Rendszeres Teológia*, Osiris Kiadó, Budapest, 2000. 272.

²³²Lásd: Kiűzetés az Édenkertből (1Móz 3), Kain és Ábel története (1Móz 4.), Bábel tornyának története (1Móz 11.), nép elszakadása Istentől (Ézs 1. 10./ Jer 9./ Ez 6. 16.), Pál emberi képmásról leírtak (Róm 3.), önmaga ellen küzdő ember képe (Róm. 7.).

²³³Pannenberg ezt az intraperszonális feszültséget az identitás és nonidentitás közt, a lelkiismeret belső konfliktusában véli felismerni. A lelkiismeret az az instancia, melyben a lét teljessége leképeződik, a szelf tudatalatti működését kifejti, ugyanakkor az a hely, ahol az ego, mint cselekvő alany figyelembe vétetik. WAAP, 2008.420.k.

lelkigondozás pneumatikus aspektusait fejezi ki.²³⁴ Ő elsősorban egy antropológiai megközelítést alkalmazott, mely szerint a Lélek a beszélgető másik félben lehetséges módon jelen lévő létező *személy*. Ezt az interszónális kapcsolatiságot, a szeretetet létével lehet értelmezni és magyarázni.²³⁵ A Lélek nem igazolható, nem felfogható de emberileg megtapasztalható. A Lélek független, megkapható, megőrizhető, elveszíthető és újra megtalálható. Egy személyben is megtapasztalható, de mindig a közösség felé irányul. A pneumatikus tapasztalat által Isten hatékonysága fejeződik ki, melyben a segítő és segített *egyaránt megtapasztaló* felek.²³⁶ A Lélek akció és interakció. A Lélek a szeretetben történő találkozás interakciója. Ezért Isten nem tekinthető személytelennek az interszónális találkozásban.²³⁷ Ő az a harmadik beszélgetőtárs, akinek erőterében a találkozás megtörténik.²³⁸ A beszélgető-találkozó fél személylétévé válása ebben a szeretet-interakcióban teljeseedik ki.²³⁹ figyelemmel kísérni az élőket, mert minden teremtményt áthat a Lélek munkája; segíteni a szabadság kibontakozását, mert a Lélek is szabadságra törekszik; kapcsolatokban élni, mert Isten maga is kapcsolat; elhagyni a hamis biztonságot, mert a Lélek maga nyújt biztonságot; reménységben élni, mert a Lélek jelenvalósága láthatatlan módon nyilvánul meg.

A Lélek személyi volta a személylétévé válás *ősképe* Hilberath szerint. A szeretetet tapasztalt személy átlépi saját határait, hogy a másik személyben újra önmaga lehessen. Ez a Lélek által lehetséges, ahogyan a Lélek az Atyában és Fiúban kölcsönösen jelen van. Hilberath a gyógyító Lélekről, mint az élet Lelkéről, az igazság és a szabadság Lelkéről beszél, amely a szeretet által van jelen a valós életben.²⁴⁰ Van der Meulen többek közt a *felforgató, krízist* előidéző lélekről beszél, mely felforgatja a vallásos ember lelkivilágát.²⁴¹ A krízis-pillanatok a Biblia leírása szerint a Lélek munkájának eredménye. Ez ösztönző erő az önvizsgálatra, bűnbánatra és megújulásra.²⁴² Az Istentől elszakadt ember tehát a Lélek munkája által nyeri el újra Istennel való lelki közösségét.

A lelkigondozói munka szempontjából kifejezhető, hogy a segítő és segített dialógusában Isten Szentlelke valóságosan jelen van. Azaz, a segítő-segített dialógusa Isten

²³⁴HILBERATH, Bernd Jochen: Pneumatologie. Patmos Verlag, Düsseldorf 1994. 198.k.

²³⁵LESSING, Eckhard: Theologische Realenzyklopadie 12. Szócikk: Geist/Heiliger Geist/Geistesgaben V Dogmatisch und Ethisch. 218.

²³⁶SCHAFER, Andrea: Pneumadramatik. Entwurf einer Dramatischen Theologie des Geistes. Fachbereich 1. Katholische Theologie (Systematische Theologie) Geisteswissenschaften der Universität Duisburg-Essen. PhD disszertáció. 2009.97.k. Forrás: www.duepublico.uni-duisburg-essen.de. Letöltés ideje: 2013.03.

²³⁷V.ö. VAN DER MEULEN, 2004.37-38.

²³⁸VAN DER MEULEN, 2004.154-156.

²³⁹SCHAFER, 2009.97.k.

²⁴⁰HILBERATH, Bernd Jochen: Zur Personalität des Heiligen Geistes. In: Theologische Quartalschrift 173/1993. 111.

²⁴¹VAN DER MEULEN, 2004.76.

²⁴²VAN DER MEULEN, 2004.76.

Szentlelke szeretet-interakciójának feltétele. Josuttis a dialógus *atmoszférájáról* beszél hasonló hangsúllyal, melyben nem a beszélgető felek autonómiája, a párbeszéd kognitív szintű jelentéstartalma a hangsúlyos, hanem az a *hatalmi atmoszféra*, melyben a dialógus történik.²⁴³ A *fluidum*²⁴⁴ (folyadék, áramlás) fogalma idegen a hagyományos lelkigondozásban. Josuttis megállapítja, hogy két ember közti lelkigondozói párbeszéd hatóerejét ez a belső áramlás hordozza, mely a lélek mély tartalmaival áll kapcsolatban.

A segítő-segített dialógusa Isten-ember megromlott kapcsolatának helyreállító interakciója – Isten Lelke által. Az egyháznak, az iskolai lelkigondozáson keresztül is, szolgálati feladata és rendkívüli lehetősége a megromlott Isten-ember kapcsolatot helyreállítani. Ma már egyre kevesebb alkalom születik, hogy hitkérdésekről nyíltan beszélni lehessen. Az iskolai lelkigondozás egy új kommunikációs felületet biztosít, hogy a fiatal generáció az őt foglalkoztató hitkérdésekre választ keressen és találjon. Ez lehetőséget teremt a Lélek általi kapcsolatra és a kommunikációra ember-ember, Isten és ember között.

Az egyháznak nyitottnak kell lenni arra, hogy a pluralista társadalmunkban az Evangélium ügyét egyre gyakrabban beszédközpontba helyezze. Az iskolai lelkigondozás az egyháznak olyan lehetősége, mely által a fiatalabb generációt figyelem középpontjába helyezve szólíthatja meg és vonhatja az Ige irányítása alá. Ennek biztosítása és a fiatal generáció védelmezése biblikus kötelessége az egyháznak (Mt 18,6.k.).²⁴⁵

²⁴³Josuttis szerint a lelkigondozói találkozás az idő, a tér és a párbeszéd által létrehozott atmoszférában történik, s Isten Szentlelke az, ami ezt az erőteret átjárja és hatással van a lelkigondozóra és lelkigondozottra. JOSUTTIS, Manfred: Segenskraefte. Potentiale einer energetischen Seelsorge. Chr. Kaiser Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2000.162.k.

²⁴⁴Lásd: JOSUTTIS, 2000.164.

²⁴⁵SEIBT, Markus: Sculpastoral an berufsbildenden Schulen des dualen Schulsystems. LIT Verlag, Berlin 2008. 57.

3.3. Az iskolai lelkigondozás spirituális-rituális dimenziója

Míg a legtöbb lelkigondozói irányzatnak a párbeszéd a funkcionális közege, addig a *transzpszichológiai* lelkigondozás a *tapasztalat* realitására épít.²⁴⁶ Ezt a módszert Manfred Josuttis pszichoterápia alapú lelkigondozásában dolgozta ki, jelentőséget tulajdonítva a vallásos fenomenológia pszichikai hatásainak. Számára nem az új jelentéstartalom (reframing) felismertetése a cél, hanem az ember felett álló hatalmak megragadása, melyek a mérgező lelket eltávolítják, a gyógyító és tápláló lélekkel pedig megajándékozzák az embert.²⁴⁷ Annak a lelkigondozásnak, mely az isteni áldás erőterében működik megtérésre buzdító hatása van. Ez a folyamat egy átmenet a gonosz és ártó hatalmak táborából a megbocsátás, a csendesség, a bizalom, az öröm és a szabadság táborába.

Az iskolai lelkigondozás számol a fiatal generáció transzcendens és spirituális érzékenységgel. Ezért szükségszerű, hogy a spirituális elemek helyet kapjanak a lelkigondozás folyamatában. Josuttis szerint az élmények nem intrapszichikai folyamatok, hanem egy-egy átfogó *atmoszféra*, melybe az ember a tapasztalata következtében be- és kikerül. A szentség megtapasztalása nem hagyománytörténeti értelmezéseken nyugszik, hanem, mint *önálló létezőre* tekint. A *gyógyító kapcsolat* a lelkigondozás célja, mely azonban nem mellőzheti a társadalmi és rendszerszemléleti aspektusokat. Ezek az elemek azonban nem kerülnek értelmezésre Josuttisnál. A rítusos elemek, mint áldás, ima, éneklés fontos tartozékai a lelkigondozásnak, ugyanakkor az egyes iskolai események spirituális kihangsúlyozása, mint pl. évnyitó vagy évváró is jelentőséggel bírnak.²⁴⁸

A spiritualitás az iskolai lelkigondozó szempontjából személyes ottlétet jelent – a másik ember számára.²⁴⁹ Ezt a krisztusi lélek által lehet megtenni. A közeledés (a másik emberhez) és távolodás (lelki csendesség) a lelkigondozó spirituális dinamikája, melyre egyformán szükség van.

²⁴⁶KRAMER, Anja: Aktuelle Tendenzen in der Seelsorge und ihre Bedeutung für die Schulseelsorge. In: DAM, Harmjan/SPENN, Mathias: Evangelische Schulseelsorge. Hintergründe, Erfahrungen, Konzeptionen. Bd 2. Comenius Institut, Münster, 2007.58-59.

²⁴⁷JOSUTTIS, 2000.72.

²⁴⁸KRAMER, 2007.58-59.

²⁴⁹DAM, Harmjan/DAUBE, Stefanie: In der Schulseelsorge Spiritualität gestalten. In: DAM, Harmjan/SPENN, Matthias (szerk): Qualifizierung Schulseelsorge. Comenius Institut, Münster 2009.55-56.

4. AZ ISKOLAI LELKIGONDOZÁS PRINCÍPIUMA

Az iskolai lelkigondozásra, mint specifikus lelkigondozói területre is érvényes az önmeghatározás szükségessége: mit jelent a lelkigondozás az iskola speciális életterületén? Melyek azok a princípiumok, és milyen sajátosságot hordoznak, melyek alapján megállapítható *kompetenciája* (az egyéb lelkigondozói speciális munkaformákhoz viszonyítva) és *identitása*. Ez egyben lehetőség arra, hogy az általános értelemben vett lelkigondozói módszerek általánosítását elkerüljük, és a lelkigondozott csoportok, valamint a speciális élethelyzetek figyelembe vételével azokat újra értelmezzük. Ez az eljárás nem megkerülhető lelkigondozás gyülekezeti, kórházi, idős otthoni, börtöni, telefonos, stb. speciális területei számára sem.

Az előzőekben megállapítottuk, hogy az iskolai lelkigondozás az egyház evangélium alapú, felelősségteljes küldetése²⁵⁰, mely az iskola, gyülekezet, ifjúsági munka és diakónia összetett rendszerében értelmezett. Ez arra is enged következtetni, hogy az iskolai lelkigondozói szolgálat az egyház *missziós jellegét* is magán hordozza. Az egyház krisztusi küldetését tekintve rámutathatunk: az iskolai lelkigondozás és pasztoráció olyan missziós munkaterület, melyet az egyháznak (újra) fel kell ismerni és azt felelősséggel hordozni.

4.1. Az iskolai lelkigondozás hatásterülete és munkaformái

A keresztyén iskolai lelkigondozást perspektívái, sajátosságai és hatásterülete alapján strukturált formában ismertetjük. Az iskolai lelkigondozás hosszú távú perspektívára alapoz. Tevékenysége túlmutat az alkalmi találkozások és rendezvények fontosságán, mindazáltal a személy egyedisége, mint felebarát és krisztusi képmás értéke nem csökken. Az iskolai lelkigondozás perspektívája az iskolás közösség belső és külső hálózatának építésére tekint. Hatással van az *iskolakultúra fejlődésére*, a közösség *képzésére és nevelésére*. Ezt a vallásos-etikai, oktatási és nevelési széles spektrumú tevékenységet négy alapvető hatásterületre bonthatjuk²⁵¹ (lásd: 1. táblázat): 1. tanácsadó és támogató jellegű beszélgetés, 2. képzési és szabadidős programajánlat, 3. az iskola tapasztalati terének és életterének alakítása és 4. krízisintervenciós lelkigondozói munka.²⁵² Ezek a tevékenységek különböző helyszínen,

²⁵⁰PETERMANN, 2011. 12.

²⁵¹Lásd Petermann táblázatos összefoglalóját. PETERMANN, 2011.27-29.

²⁵²V.ö. COLLMAR, Norbert: Schulseelsorgerliche Kompetenzen von Pfarrern und Lehrkräften. In: KOERRENZ, Ralf/WERMKE, Michael (szerk): Schulseelsorge. Ein Handbuch. Vandenhoeck-Ruprecht, Göttingen 2008.123.

véletlenszerűen vagy intézményesített formában zajlanak. A hit-alapú lelkigondozói munkaformák a közösség egyes személye felé fordul, ugyanakkor együttműködésre is szólít. A közösség tagja a lelkigondozói célcsoport és munkatárs is ebben a tevékenységben.²⁵³ Ez az individuális és közösségi szinten végzett lelkigondozói munka a személyiségfejlődés és identitás kialakulásának fontos mérföldköve.

ISKOLAI LELKIGONDOZÁS				
	Munkaformák és hatáskörök			
	1. Tanácsadó és támogató jellegű beszélgetés	2. Képzési és szabadidős programajánlat	3. Az iskolai tapasztalat- és élettér alakítása	
	- spontán beszélgetés - szervezett találkozás - megbeszélte időpont szerinti beszélgetésre - további ajánlat	- hétfégi tevékenység - vallásos jellegű tájékoztatás - iskolán belüli tanártovábbképzés - további ajánlat	- együttműködés szülőbizottsággal, vezetőséggel, intervenció csoporttal - projektek szervezése (Pl. Élet és halál) - áhítatok, istentiszteletek - további ajánlat	
	Individuum Diák, tanár, szülő	Csoport Diák, tanár, vezetőség	Iskolai közösség	
	ISKOLÁN KÍVÜLI PARTNEREK			
	4. Krízisintervenció lelkigondozás			
DIAKÓNIA				

1. Táblázat

A táblázat alapján látható, hogy a *képzés, nevelés és diakónia* átfogó területe egymással kapcsolatban állnak és folyamatosan együtt fejlődnek.

4.1.1. Vezetési és tanácsadó és támogató beszélgetés tanulóval, tanárral, szülővel

Az iskolai lelkigondozást az iskola, mint nevelési intézmény speciális krízishelyzetei hívták életre. Családtag elhalálozása miatti gyász, súlyos betegség diagnózisa, krónikus hiányzás, deviáns viselkedés, klikkek közti feszültségek, stb. mind olyan sajátos iskolai élethelyzetek és problémák, melyek az adekvát viszonyulás és a kezelhetőség kérdését vetik fel tanár és tanuló számára.²⁵⁴ Nyilvánossá tenni vagy sem? Hogyan közölni? Büntetni vagy sem? Ki hivatott bármit is tenni?

²⁵³PETERMANN, 2011.27.

²⁵⁴DEMMEHUBER, Helmut: Ein Blick über den Nachbarzaun: Katholische Schulpastoral in der Diözese Rottenburg-Stuttgart. In: DAM, Harmjan/SPENN, Matthias: Evangelische Schulseelsorge. Hintergründe, Erfahrungen, Konzeptionen. Comenius Institut, Münster 2/2010.43-50.

A gyakorlat azt igazolja, hogy a tanár és tanuló egyformán idejének jelentős részét az iskolában tölti, mely ilyenformán nem csak egy látogatott intézmény helyszíne, hanem *élettér*, ahol a tudás, a teljesítmény elvárások mellett lényegesen sok interakcióban és tapasztalatban van részük. A kollegiális viszony és párkapcsolat, konfliktusok és élmények, boldogság és megghiúsult tervek, elégedetlenség és kiábrándultság, halál, gyűlölet és szeretet, mind előforduló tapasztalatok, melyről tudni és szólni kell. Ezek az aspektusok, valamint azok felelősen szem előtt tartása, egy *iskola fejlődését*, a közösség *alaphangulatát* és *kultúráját* határozzák meg. Már igazolt tény, hogy szignifikáns összefüggés található az iskolai teljesítmény és az iskola szociális aktivitása közt.²⁵⁵

A német nyelvterület oktatáspolitikájában helyet találó egyházi kezdeményezés eredményeképpen, az iskolai pasztoráció gyakorlata (istentiszteletek, vallásos rendezvények, ünnepek), - a vallásoktatás mellett – hozzájárult a személyes problémák előtérbe helyezéséhez.

EXK. Az iskolai lelkigondozás általános igénye léptette életbe Németországban azt a zsinati határozatot, mely elrendeli egy lelkész jellegű vallástanár és lelkigondozó szolgálatát a felekezeti, egyházi internátus iskolákban, gimnáziumokban. Így az iskolai lelkigondozás kiemelt értékű munkaterülete a lelkészi szolgálatnak, mely akkor és úgy kivitelezhető, ha a lelkész főállású munkaterülete az iskola.

Ezek a problémák nem pusztán pszichikai, hanem egzisztenciális, olykor hitkérdések formájában merültek fel az iskolai környezetben és válaszra várnak. Ezzel megszületett az iskolai lelkigondozó feladatköre: kapcsolatot képezni a vallásoktatás tartalmi és iskolai pasztoráció elemei közt. Ez egyelőre csak a diák igényére adott válasz, azonban a lelkigondozói folyamat kiszélesedése követelte – a diákok mellett – a tanárookra és szülőkre irányuló lelkigondozói figyelmet.

A szokványos tanítási modell mellett az iskolai lelkigondozásnak sajátos, vallás-etikai alapú életvezetési és tanácsadói jellege van. A fiatalok kereső-azonosuló törekvéseiben egy kitartó *útítársat* jelent a lelkigondozói szolgálat, melyben a fiatal elfogadást, megértést és támogatást tapasztal.²⁵⁶ A beszélgetés középpontjában nem egy adott téma, hanem a segítséget kérő ember áll.²⁵⁷ Jóllehet a lelkigondozó teológiai végzettséggel rendelkező személy, ez nem jogosítja fel a teológiai hitigazságok hangoztatására, direktív (célirányos, előíró) tanácsadásra vagy egyéni megoldások javaslatára. A lelkigondozó szerepe a támasznyújtás és célja, hogy a segítséget kérő személy bonyolult érzelmi- és gondolatvilágában saját maga találja meg

²⁵⁵DAM, Harmjan/SPENN, Mathias: Evangelische Schulseelsorge. Hintergründe, Erfahrungen, Konzeptionen. Bd 2. Comenius Institut, Münster, 2007.7.

²⁵⁶Lásd Meulen szemléletes összefoglalóját a pasztorális támogató segítség emmausi allegorikus magyarázatáról. VAN DER MEULEN, 2004.50-69,117.k.

²⁵⁷PETERMANN, 2009.42.

azokat az erőforrásokat, melyek segítik őt egy-egy döntés meghozatalában vagy megoldás megtalálásában.²⁵⁸ A legtöbb beszélgetés spontán alakuló találkozást jelent. A Hauschildt-féle *small talk* alkalmak a mindennapi beszélgetések spontaneitását használják a lelki vezetés, lelkigondozás eszközeként.²⁵⁹ Minden helyzetnek, minden hétköznapi történésnek spirituális dimenziója van. A lelkigondozott hozza az éppen aktuális témát, melyre – nyilvánvalóan – nem lehet rákészülni. A lelkigondozó kell rendelkezzen a rugalmas meghallgatás képességével, meghallgatja a beszélgetni akarót és egy következő beszélgetési időpontot rögzítenek egymással. A lelkigondozó általában nem ismeri a felmerülő problémát és annak kiváltó okait. Tanácsos ezért az iskolai lelkigondozónak a problémás csoportok eseteit, a diákok közt felmerülő leggyakoribb problémákat, kérdéseket ismerni. Ezek nem feltétlenül jelentenek teológiai vagy hitkérdéseket.²⁶⁰ Ez némi előkészületet és biztonságot jelent egy spontán beszélgetés alakulásában. Nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy ezeknek a beszélgetéseknek a személyiség fejlődésére gyakorolt hatása jelentős. A tanácsot kereső személyek és a lelkigondozó közt kialakuló bizalmi kapcsolat alapja lehet további közös együttműködésnek, iskolai programon való részvételnek, a lelkigondozói lehetőség és egyéb információ továbbításnak a diákok körében, stb.²⁶¹

4.1.1.1. Az iskolai lelkigondozás élethelyzethez igazodó szolgálat

A kérügmátikus és terápia-központú lelkigondozás sajátosságai mellett²⁶² hangsúlyos szempontot képvisel a szocio-kulturális aspektus, melyet a fent nevezett lelkigondozói irányzatok többnyire figyelmen kívül hagynak. Isolde Karle hangsúlyozza a társadalmi fejlődés individuumra gyakorolt pszichikai hatását, a modern, funkcionálisan differenciált társadalom progresszív választáskínálata az identitás elbizonytalanodását eredményezi. Ezeket a hatásokat a lelkigondozás praxisában nem lehet figyelmen kívül hagyni.²⁶³ Jürgen Ziemer hangsúlyozza, hogy az egyes lelkigondozói problémák szociális eredetűek. Társadalmi létbizonytalanságról és biztonságvesztésről beszél, ezért a lelkigondozói beavatkozásnak ennek megfelelően egy bizonyos társadalmi és kulturális élethelyzetben kell történnie.²⁶⁴ A társadalmi élet modernizálódása funkcionális differenciálódást, individualizálódást és kulturális pluralizmust eredményezett, mely a történelmi egyházak társadalmi érték- és térvessztéséhez vezetett. A modern társadalom alapvető élményét a

²⁵⁸MÖHRING, Britta/SCHNEIDER, Evelyn: In der Schulseelsorge ressourcenorientiert Gespräche führen. In: DAM, Harmjan/SPENN, Matthias (szerk): Qualifizierung Schulseelsorge. Comenius Institut, Münster 2009.47.

²⁵⁹VAN DER MEULEN, 2004.133.k.

²⁶⁰PETERMANN, 2011.36.

²⁶¹PETERMANN, 2011.36.

²⁶²Lásd az előző fejezeteket

²⁶³KARLE, Isolde: Seelsorge in der Moderne. Eine Kritik der psychoanalytisch orientierten Seelsorgelehre. Neukirchen-Vluyn 1996.209.

²⁶⁴ZIEMER, Jürgen: Seelsorgelehre. Göttingen 2000. 17.

létbizonytalanság jellemzi, ezért a lelkigondozónak alapvető feladata az ember biztonságérzetét erősíteni. Ezt nem lehet csupán a régről ismert társadalmi és vallásesetikai konvenciók helyreállításával elérni. Szükséges, a lelkigondozó kifinomult érzékével a fennálló bizonytalanság érzést a maga kontextusában lokalizálni és kezelni.

A diákok a modern társadalomban többféle bizonytalanságot tapasztalnak meg. A családokba beszűrődő szülői munkavállalási nehézségek, a hazai gazdasági válságkezelés sikertelen próbálkozásai, az oktatási reform instabil jogalkotási kísérletei, a pályaválasztás gyakorlati nehézségei olyan együttthatók, mely problémákkal korán szembesülnek a serdülő diákok. A társadalmi hatás pszichikai nyomásként nehezedik az egyénre, az inkompetencia, az „*egyedül nem boldogulok*”²⁶⁵ érzését erősíti fel. Az iskolai lelkigondozásnak figyelembe kell venni a diákokra gyakorolt társadalmi, kulturális, gazdasági és etnikai hatásokat, melyek alulmotiváltságot, perspektíva- és tájékozódásvesztést eredményeznek.²⁶⁶ Az egyén életében bekövetkező másik véglet az társadalmi *izolálódás*, a kapcsolatteremtésre való képtelenség.²⁶⁷ E társadalmi hatások eredménye hosszú távon megmutatkozik az oktatási intézmények hitelvesztésében és a növekvő bizalmatlanság érzésében.

Az egyház örök missziói szolgálatát foglalja magába a Mt 28,18-20, mely egyben buzdítás az emberek bármely élethelyzetben történő megszólítására, Isten üzenetének továbbítására. Az iskolai lelkigondozás ugyanezt a szolgálatot az iskola életterében végzi.²⁶⁸ Ezen túl, Isten Igéjének hirdetése, közlése az elfeledett vallásosság nyomait kutatja fel, az evangéliumi tanítást, a krisztusi hitet a mindennapok eseményeiben engedi megtapasztalni. Az iskolai pasztoráció alkalmain diákok, pedagógusok, iskolai alkalmazottak, sőt szülők is megszólítást nyernek és a vallásos gyakorlat tapasztalói lesznek az istentiszteletek, meditáció, vagy elmélkedés alkalmai által.

Az iskolai lelkigondozás egy olyan missziós lehetősége az egyháznak, mely adott speciális helyzetben adekvát felismerést és segítséget képes biztosítani a rászorulóknak. Ez a lehetőség testre szabott és megfelel a 21- századi ember szükségletének.²⁶⁹ Miért van szükség e speciális lelkigondozói alkalmazásra?

Az ember, mint közösségi lény meghatározása módosításra szorul a 21. század társadalmi változásai során. A közösség fogalma többretegű jelentésváltozáson ment át. Ma már nem létezik az úgynevezett *zárt* vagy *elzárt közösség* fogalma: a telekommunikációs és

²⁶⁵SÁVAI János: A lelkigondozás elmélete és gyakorlata. Készült a Humánerőforrás – fejlesztési Operatív Program támogatásával, a HEFOP-3.3.1.-P-2001-06-0019/1.0 projekt keretében. 29.o. Forrás: www.gfhf.hu Letöltés ideje: 20013.04.

²⁶⁶KRAMER, 2007.54-55.

²⁶⁷SÁVAI, J. 29. Forrás: www.gfhf.hu Letöltés ideje: 20013.04.

²⁶⁸SEIBT, 2008. 75-78.

²⁶⁹FISCHER, Wolfgang: Das missionarische Projekt der Lebensraumorientierten Seelsorge in Mainz. In: Missio konkret, 1/2007.14-16.

multimediális webtér behálózza a lakótelepüléseket, így az ember fizikailag zárt élettere többszörösen nyitottá és átjárhatóvá válik. Az ember már nem egy élettérben él csupán. A fiatal generáció számára az élettér jelentéstartalma gyökeresen megváltozik és más szempontok és értékrend szerint rendezi be életét. Gerhard Schulze *élménytársadalomról* beszél, melynek öt jellemző előfordulását és ismertetőjegyét foglalja össze:²⁷⁰

- *szórakozás miliő*: a fiatal generáció jellemzője. Nyilvánosan nem ellenőrizhető (fitneszstúdió, játékszalón, kocsma és diszkóhelyiségek, sportos autóhasználat, kihangosított sztereókészülék), általános trendek hűségese követője (divatújságok, sportrovatok olvasója, az amerikai akció-krimik kedvelője, törzsvásárló a helyi videotékában, stb.), a politikum, képzőművészeti kiállítás, klasszikus vagy jazz koncert érdektelenek számára. „Az vagyok, ami éppen akarok lenni.”

- *önmegvalósító miliő*: Szintén a fiatalokra jellemző: „mert én úgy akarom.” Kitörést keres a megszokott, ismert trendekből, mobilitásra és tapasztalásra van szüksége. Sem a vidám, sem a tartós kapcsolat nem mérvadó fontosságú.

- *Nívó miliő*: az intellektuális, perfekcionizmusra törekvő konzumér jellemzője, akinek az igazi, a szép, a jó *birtoklása* jelenti az elért siker mércéjét. *Az vagyok, amit birtokolok.*

- *Integráció miliő*: kihasználni a mindennapok adta lehetőséget. Élvezet és örömszerzés az élet célja, ezért minél többet kell megszerezni belőle. *Az vagyok, ami elkápráztat.*

- *Harmónia miliő*: a nyugdíj-közel korosztály ismertetője. A környezeti, lakhatási és szokásbeli feltételek nem változnak. A visszavonult élet, nosztalgikus mindennapok lassú monotonitása jellemző rá. *Az vagyok – aki voltam.*

Látható, hogy a fiatal generáció szociális igényei mobilisek lettek. A szociális élet már nem köthető egy helyszínhez csupán. A lakás és az otthoni szűk élettér helyhez kötött, de a baráti, munkahelyi, iskolai kapcsolatok más helyszínhez kötődnek.²⁷¹ Ebben az új társadalmi helyzetben fel kell ismerni a miliőhöz kapcsolódó szokásokat, beszédstílust, életérzést és komolyan venni azokat. Az iskolai lelkipozítás hatékony eszköze e társadalmi hatások való felismerése. A megfelelő kommunikációs kapcsolatteremtés által lehetséges olyan személyeket megszólítani az iskola területén, akik egyháztól, közösségtől távol, szociális szerepvállalás nélkül élnek²⁷² és egy új/más vallás-életi rendet felmutatni.

²⁷⁰SCHULZE, Gerhard: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Campus Verlag, Frankfurt/Main 1992.541-554.

²⁷¹SEIBT, 2008. 76.

²⁷²V.ö. FISCHER, Wolfgang: Das missionarische Projekt der Lebensraumorientierten Seelsorge in Mainz. In: Missio konkret, 1/2007.14-16

4.1.1.2. Az iskolai lelkigondozás és a mindennapok lelkigondozói módszere (smalltalk)

Az iskolai lelkigondozás gyakorlati alkalmazására jellemző a spontaneitás, az *itt és most* találkozások pillanatnyi történése. A megkeresés történhet a diák, a pedagógus, a szülő vagy valamely intézményi alkalmazott részéről. A felmerülő problémák, kérdések különböző életterületről érkeznek (lelkiismereti konfliktus, értelemadás problémája, halál kérdése, párkapcsolati válság, önértékelési és teljesítmény szerinti problémák, stb.), mely találkozásokra és kérdésekre az iskolai lelkigondozónak nyitottnak kell lenni.²⁷³

EXK: A szó és személy fontosságát már Luther is megfogalmazza a gyónással kapcsolatban, mely kontextusok nem hagyhatók figyelmen kívül. Azáltal, hogy egy ember Isten nevében hirdeti a megbocsátást, Isten abban a pillanatban, meg is bocsát. Az emberi szó nem csak utalás az istenire, hanem az isteni szó maga. Az isteni kijelentés, mint emberi érkezik hozzánk, ezt jelenti az Ő alászállása. Ahogyan Isten, Mária testében emberré formálódik, úgy jön közel Isten a bűnöshöz a kimondott szó által, melyet egy másik ember hirdet Isten nevében. Luther értelmezése szerint ez a személy nem egy hivatalból felruházott személy, hanem minden megkeresztelt egyszersmind.²⁷⁴

Hogyan lehet egy ilyen beszélgetést vezetni? Túl sok keretfeltétel szükséges, melyek hiánya zavaró faktor lehet: rendelkezésre álló elég idő, megfelelő elszigetelt hely(iség), zavartalan környezet, rákészülés az adott témára. Gyakran ezek a feltételek nem adóttak és csak egy gyors beszélgetésre (*smalltalk*) van lehetőség, órák után, hazafele menet, vagy két óra közti szünetben, arról nem is beszélve, ha az adott téma meghaladja a lelkigondozó képességét, kompetenciáját olyan kérdésekben, mint szuiciditás, mobbing, étkezési zavarok, stb. Megállapítható, hogy a felmerülő problémák széles palettáját nehéz az iskolai lelkigondozónak átfogóan kiismerni. Vannak azonban gyakran előforduló problémák, melyek a lelkigondozó felkészültségével, kompetens módon kezelhetők.

A hétköznapi beszéd lelkigondozói jellege többnyire figyelmen kívül maradt a lelkigondozói elméletalkotás mellett.²⁷⁵ Ezt a figyelmen kívül maradt lelkigondozói aspektust dolgozza fel Eberhard Hauschildt és helyezi a mindennapok lelkigondozói (Alltagsseelsorge) gyakorlatát a modern lelkigondozói munka látóterébe.²⁷⁶ A legtöbb lelkigondozás sokkal rövidebb beszélgetést jelent, mint amúgy, a szabályozott keretek közt zajló hagyományos lelkigondozás. Mondhatni *kutyafuttában* történik, éppen az alkalmi találkozások rendjén:

²⁷³MÖHRING, 2009.41.

²⁷⁴BAYER, Oswald: Martin Luthers Theologie. Tübingen, 2004, 245.

²⁷⁵KLESSMANN, 2010.52-53.

²⁷⁶HAUSCHILDT, Eberhardt: Alltagsseelsorge: Der Alltag der Seelsorge und die Seelsorge im Alltag. In: POHL-PATALONG, Uta und MUCHLINSKY, Frank (Hgg): Seelsorge im Plural. Perspektiven für ein neues Jahrhundert. Hamburg 1999. 8-16.

buszmegállóban, iskolai folyosón, szünetben, osztályteremben, udvaron, kerítésen át vagy bevásárlóközpontban, stb. A hétköznapi lelkipáter gyakorlati gyakorlata sokkal közelebb áll a hétköznapi valóságának érzékeléséhez. A lelkipáternek, a spontán módon adódó konfliktushelyzetekre, akár a hétköznapi életben, kórházban, iskolában vagy gyülekezetben, megoldást kell találnia, a saját erőforrásait és erősségeit alkalmazva. Annál is inkább, mert adott helyzetben hangsúlyos létkérdések kerülnek kifejezésre, olyan impulzusok, melyek adekvát választ kívánnak a lelkipáter részéről. A hangsúlyos üzenet a hétköznapi pletyka jelentéktelen témáiból pattan ki és témaváltás következik. Így kerül szóba a vallásos tartalom „*már csak az imádság segít*”, „*szembe kell nézni a gonosszal*”, „*hála Istennek!*”, az egyházzal, lelkipáterrel kapcsolatos beszédtemák, vagy egyéb heterodox²⁷⁷ transzcendenciára vonatkozó kijelentések, mint lélekutazás, újjászületés vagy reinkarnáció.²⁷⁸ A lelkipáter szükséges kompetenciája: nyitottnak lenni a hétköznapi kommunikáció csevegés szintű kapcsolatteremtésére, mert ez képezi a mindennapi lelkipáter gyakorlatának első rendű kommunikációs csatornáját. Ha ezt nem előszeretettel teszi, terhebbé válik számára. Érdekes módon, bizonyos foglalkozások kifejlesztik ezt a szükséges kompetenciát, mint borbély, taxisofőr, vendéglátó, stb. Mindemellett a lelkipáternek szüksége van teológiai alapvetésre, a tudatos lelkipáter beszélgetésvezetés ismeretére, azért, hogy az egyes, világlátással kapcsolatos kijelentésekre lelkipáterként tudjon reagálni.²⁷⁹

Klessmann szerint a lelkipáter e *hétköznapi módja* az ember megélt és átélt hétköznapi történéseinek, érzésvilágának spontán vagy tudatos *verbalizálását* jelenti.²⁸⁰ A dialógus általi kapcsolatteremtés, utcán, munkahelyen, otthon, a lelkipáter jobbra egyetlen lényeges médiuma. Ez a párbeszéd gyakran nem hordoz mély tartalmi információt. Életkérdések, mély lelki válságok csak ritkán kerülnek megbeszélésre a hétköznapi felszínes beszélgetés során.²⁸¹ A felszínes, jelentéktelennek látszó párbeszédnek mégis, a barátságosság és lojalitás kifejezése szempontjából jelentősége van. Nincs olyan jól behatárolt formai és metodológiai kerete, mint a terápiás dialógusnak, mondhatni, a hétköznapi beszéd képezi annak minden formai keretét. A lelkipáter jelleg utólag igazolja vissza a dialógus jelentőségét. Minden keresztyén alkalmazhatja, az evangéliumi küldetés hangsúlyosságával. A lelkipáter beszélgetés nem különül el a hétköznapi beszéd jellegétől, akkor sem, ha a beszéd tematikája közömbös, vagy nem célszerűen lelkipáter irányultságú. A dialógusban

²⁷⁷ „Heterodox: gör. heteros-más, doxa- tanítás, valamely egyház tanítételeitől eltérő” Lásd: KOZMA Zsolt (szerk): Teológiai idegen szavak, kifejezések, szólások szótára. Református Egyház Miskolczi Kiss Miklós Sajtóközpont, Kolozsvár 2005. Szócikk: Heterodox.

²⁷⁸KRAMER, 2007.57-58.

²⁷⁹HAUSCHILDT, 1999.14.

²⁸⁰KLESSMANN, Michael: Seelsorge. Begleitung, Begegnung, Lebensdeutung im Horizont des christlichen Glaubens. Ein Lehrbuch. 3. Aufl. Neukirchener Verlag, 2010.52-53.

²⁸¹KRAMER, 2007.57-58. Vö. HAUSCHILDT, 1999.8-16.

álló felek szerepe azonban meghatározó. Ez jelentőséget és értelmet ad a helyzetnek, a beszélgetésnek, mely ezáltal egy speciális lelkigondozói kontextus eszközi eleme.²⁸² Egy lelkésszel való beszélgetés, egy ifjúsági kör, mint a dialógus kontextusa, alkotják a *mindennapok lelkigondozói dimenzióját*.²⁸³

EXK: Ennek szép bibliai példája Jób története, akit nyomorúságában három barátja meglátogat, szóttanul mellette ülve a földön, három nap és három éjjel (Jób 2,11-13). A beteg rászoruló meglátogatásának képe többször előfordul a szentírásban (2Kir 8,29/ Mt 25/), valamint az egymásért való törődés (1Kor 12,25/ Lk 1,39-45), arról beszélnek, hogy a mindennapok gyakorlatához hozzátartozik a gondoskodás, testi és lelki téren egyaránt, anélkül, hogy speciális képzettség általi figyelem ráfordítás történne. Az ókori világ beszédgyakorlata a reformáció idején kiszélesedik, új értéket nyer a pietizmus idején, és a 19. 20. században speciálisan képzéshez kötött gyakorlattá válik.

A mindennapok lelkigondozói módszere az iskolai lelkigondozásra vonatkoztatva abban áll, hogy az iskolai spontán találkozásokban egyaránt jelen van „*az alkalmas idő*”, a lehetőség arra, hogy Isten belépjen az ember életébe, hogy a segítségre szoruló személy hitre jusson. Mindennek lényege, hogy a lelkigondozói találkozás a diákok természetes környezetében, természetes módon, a hétköznapi nyelvezet szintjén történik. Amely dialógusban a lelkigondozás, általánosan, csak hétköznapiasságot, trivialitást lát, az mégsem az abszolút értelemben vett lelkigondozás hiányát jelzi, hanem annak egy *önálló dimenzióját*.²⁸⁴ Ez nem jelenti a szakszerűség és egyházi gondolkodás hiányát. Sokkal inkább az alkalmi lehetőségek kihasználását jelenti az egyház számára, a heterodoxia, herézis és identitásválság ellensúlyozására. A mindennapok lelkigondozói módszere sajátos és lényeges aspektusa az iskolai lelkigondozásnak. Módszere különbözik a kérügmatis és terápiás módszerektől, de nem mellőzhető és nem elhanyagolható: a lelkési kompetencia fontos eszköztárába tartozik.²⁸⁵

Összefoglalva a fentieket, láthatjuk, hogy az iskolai lelkigondozás önmagában hatalmas területen dolgozik – ökumenikus jelleggel. Isten, világ, egzisztenciális létkérdések, gyász,

²⁸² Isolde Karle, Manfred Josuttis *betegség – lelkigondozás – értelemadás* dilemmáját elemzi, miközben rámutat arra, hogy a betegség felfogása napjainkban dualista nézet szerint módosult, mely kihatással van az istenkép változására. A betegség, mint létkérdés szembe helyezkedik az istenről alkotott pozitív felfogással. A betegség értelemadása csak akkor lehetséges, ha azt a szelf integrálja és hit által nyer értelmezést. A *szelf* egysége lényeges, ugyanis a betegség olykor elhatalmasodik, annyira, hogy elborítja azt és megtöri. A lelkigondozás az értelemadás integratív látásmódját támogatja a segítséget kérő számára. Lásd: KARLE, Isolde: Sinnlosigkeiten aushalten! Ein Plädoyer gegen die Spiritualisierung von Krankheit. In: Wege zum Menschen, Vol 61 No.1. Vandenhoeck-Ruprecht 2009.19-34.

²⁸³Lásd: BLANCK, Michael-Mayer: Theologische Implikationen der Seelsorge. In: ENGEMANN, Wilfried (Hrsg.): Handbuch der Seelsorge, Evangelische Verlagsanstalt, Leipzig, 2009. 21.

²⁸⁴KRAMER, 2007.57-58.

²⁸⁵KLESSMANN, 2010. 54.

konfliktus és megbocsátás, függőség és szabadulás, spiritualitás és etikai értékítélet, élménypedagógia és csoportdinamika használata az önértékelés megerősítésére, mind olyan elemek, melyekkel és melyek által az iskolai lelkigondozás dolgozik. Az iskolai lelkigondozás ökumenikus jellege az iskolai légkör, hitelesség és kompetencia építőkövein alapszik, nem pedig a konfesszionális határok megerősítésével. Mégis, a hazai állami oktatási program – egyelőre – kevés teret enged ennek a tevékenységnek.

4.1.2. Képzés és szabadidőprogram csoportoknak, tanulási közeg és élettér kialakítása (szociális háló, iskolakultúra, istentiszteletek, meditációk, áhítatok)

Az iskolai lelkigondozás képzési és szabadidős programajánlata a személy pozitív irányú társadalmi integrálódását, identitásfejlődését, tájékozódását és értékrendjét egyaránt befolyásolja.²⁸⁶ Az iskolai tevékenységek hatása nem marad az iskola falai közt. Hatással van az iskolai közösségre, az iskolán kívül pedig a mikro- és makroközösségre is (család, baráti kör, lakóközösség, gyülekezet). A személyes jellegű lelkigondozói munka mellett a keresztyén értékrendet képviselő, iskolán kívüli csoportos rendezvényeken és alkalmakon az iskolai lelkigondozás intézménye *jelen van* a diákok körében. Ez a találkozás más élet- és szerephelyzetben történik, mert nem feltétlenül kötődik az iskolai környezethez. Mind a lelkigondozó, mind a lelkigondozott számára jó alap lehet a kölcsönös kapcsolati bizalom megerősítésére.²⁸⁷

Ez a gyakorlat gazdag szolgálati területet és lehetőséget jelent, úgy iskolában, mint iskolán kívül. Kapcsolatot teremt az iskola és a gyülekezet között. Nem csak megkeres és megszólít személyeket az iskola területén, hanem bekapcsol és visszakapcsol a gyülekezet közösségébe. Ezért az iskolai lelkigondozás *kapcsolati fogalom*, munkaterülete a pasztoráció tulajdonképpen hatásterületével azonos, tehát pasztoráció is (Lásd: *II.1. Az iskolai pasztoráció és/vagy iskolai lelkigondozás. Teológiai fogalmak tisztázása*).²⁸⁸ Ez a következtetés az iskolai pasztoráció ekkleziológiai aspektusainak vizsgálatára irányítja tekintetünket. Arra keressük a választ, hogy mit jelent az iskolai pasztoráció, mint liturgia, martyria, diakónia és koinonia.

4.1.2.1. Az iskolai pasztoráció, mint liturgia (hitből ünnepelni)

A keresztyén ember az istentiszteletben Isten Krisztus általi odafordulását ünnepli, mellyel megajándékozta az embert. A liturgia egy történés, mely magába foglalja a kognitív, emocionális, és pragmatikus elemeket. Az iskolai lelkigondozás liturgiai jelentősége, hogy az

²⁸⁶PETERMANN, 2011.37.

²⁸⁷HUSMANN, Barbel: Tage der Religiösen Orientierung. In: KOERRENZ, Ralf/WERMKE, Michael (szerk): Schulseelsorge. Ein Handbuch. Vandenhoeck-Ruprecht, Göttingen 2008.156.k.

²⁸⁸Az alábbiakban Klaus Mertes tömör összefoglalására támaszkodom. MERTES, Klaus P.: Schulseelsorge. Anregungen zur Praxis. In: JUNG, Martina/KITTEL, Joachim: Schulpastoral konkret. Verlag Haus Altenberg, 2004.51-60.

iskolai mindennapok hitelesen kerülnek megbeszélésre és lehetőség nyílik azok transzcendens értelmezésére.²⁸⁹

Azon diákoknak, akik vallásos háttérű családból érkeznek nem jelent akadályt az istentisztelet vagy eucharisztia gyakorlata. Sokaknak azonban ez a gyakorlat idegen. Az istentisztelet lényegét nem lehet csupán intellektuális szinten átadni, hanem főleg gyakorlati tanulás által.²⁹⁰ Az istentisztelet lelki „cselekvés”, lelki gyakorlat. Ennek működését elő lehet/kell segíteni különféle gyakorlatok által: a *hallgatás gyakorlata* (ez nem üres várakozást jelent a csendben, hanem aktív odafigyelést önmagamra, testészlelést, kevés szóban elmondott imádságot), az *éneklés gyakorlata*, a *beszéd gyakorlata* (diákok által előadott, felolvasott liturgiai elemek, imádságok, stb.), a *rítus gyakorlata* (periodikusan ismétlődő imádságos gyakorlat, melynek ereje az ismétlésben mutatkozik). A liturgiális elemek előkészítése ugyanúgy szükséges velejárója az iskolai közösségi életnek, mint maga az ünnepi liturgia levezetése és megélése²⁹¹

Az iskolai pasztoráció gyakorlata számára jelentős segítséget jelent az egyházak liturgiális bizottságainak szakmai támogatása. Kidolgozásra és további szupervízióra szorul azokat a liturgiális formákat kidolgozni, melyek az iskolai környezetben alkalmazhatók és a diákok, pedagógusok számára kifejezőek. Fontos tehát az ünnepi alkalmak, az eucharisztia alkalmi, a kazuáliák, gyász-istentiszteletek, a dicsőítő alkalmak, kis és nagy közösségi alkalmak liturgiális elemeinek megfelelő összeállítása.²⁹² Ezek az alkalmak lehetőséget teremtenek a hitkérdések megfogalmazására, a hitbizonyosság megerősítésére.

4.1.2.2. Az iskolai lelkigondozás, mint *martyria* (tanúságtétel hitről és hit által)

A *martyria* hittapasztalatot és gyógyító bizonyágtételt jelent a segítő és segített számára. Egy tapasztalatot, mely *élő hitre* alapozott. Történhet ez bibliakör, személyes beszélgetések, csendesnapok, meditatív alkalmak, speciális hitkérdések megbeszélése által.²⁹³ A lelkigondozói munkának ösztönző jellege a fiatalok hittel, Istennel, léttel értelemadással kapcsolatos kérdésfelvetését, beszédtemává emelését szorgalmazza. Ezáltal derül fény a diákokat foglalkoztató problémákra, tanácstalanságra, az elakadás okaira. A lelkigondozó számára lehetőség adódik ezeket a kérdéseket az iskola tapasztalati életterében megbeszélni, a lelki vezetés által támaszt nyújtani, a lelkigondozás által vigasztalni, megerősíteni, valamint

²⁸⁹MENDL, Hans: Schulpastoral. Schulpädagogische, theologische und religionspädagogische Rahmendaten. In: Jung, M./KITTEL, J. (Szerk): Schulpastoral konkret. Eine jugendverbandliche Perspektive. Haus Altenberg Verlag, Titisee-Neustadt 2004.26-27.

²⁹⁰„A liturgia, illetőleg a liturgiális tanulás az iskolában két pólus közt mozog: az ünnepet meg kell tanulni ünnepelni és az életet is tudni kell ünnepelni.” (S.f.) LENTNER, Rudolf: Feste feiern will gelernt sein. Liturgisches Lernen in der Schule. In: Mitteilungen. Zeitschrift der Religionslehrerinnen und -lehrer der Erzdiozese Salzburg. 2/2011. 5-7.

²⁹¹MENDL, 2004.27.

²⁹²SEIBT, 2008.65-66.

²⁹³SEIBT, 2008. 63-65.

tanúságot tenni a transzcendenssel való kapcsolatáról.²⁹⁴

Minden iskolában működik a fegyelmezés intézménye, mint a *forum externum*, mely az adott intézmény szabályzata értelmében, általános szabályozás alapján int, fegyelmez és büntet. Az iskolai lelkigondozás az ún. *forum internum* belső törvényszék támogatója, melynek igazsága a személyes beszélgetés lehetősége által születik meg. Ez nem képezi feltétlenül a nyilvános érvényszerzés gyakorlatát. Mivel a diák iskolázási kötelezettsége egy külső kényszer is, ezért a bizalom megerősítése az iskolai lelkigondozás által egy lehetőség és imperatívusz egyben.²⁹⁵ A diákok lelki változásai azt a felismerést hozzák, hogy nem csak ők maguk, de Isten is változik, ezzel a változással eltávolodást tapasztalnak meg Istentől. A meditáció az „önmagammal vagyok együtt” állapot megismertetését segíti azzal a szabadsággal együtt, hogy a társas együttlét (istentisztelet) lehetősége nyitva marad számára.

²⁹⁴MENDL, 2004.24.

²⁹⁵MENDL 2004.24.

4.1.2.3. Az iskolai lelkigondozás, mint diakónia (szolgálat az emberek közt)

Klessmann a diakónia és lelkigondozás kapcsolatáról megállapítja, hogy a diakónia *emlékeztető* jelleggel viszonyul a lelkigondozáshoz. A lelkigondozó a segítséget kérőt mindig annak kapcsolati kontextusában (család, szomszéd, hivatás, kultúra és társadalom) kell megértenie, valamint az embert a közösségi izolálódás, kirekesztettség, elmagányosodás, értelemvesztés és elidegenedés veszélyéből kiszabadítani.²⁹⁶ A lelkigondozás diakóniai jellege a szegény, a gyengébb, a hátrányos helyzetű személy észrevételét és segítő támogatását hirdeti.

Az iskola keretében működő lelkigondozás is, mint az egyház egy speciális szolgálata, diakóniális jelentőséggel bír. A különféle élethelyzetekből adódó problémákra történő érzékeny reagálás, a segítség során megtapasztalt hit általi segítségnyújtás, a gyógyulás felett érzett öröm, mind a lelkigondozói szolgálatot kísérő tapasztalat jellemzői.²⁹⁷ Ennek megtapasztalása egy sajátos életérzést kelt életre a diákban, tanárban, szülőben lelkigondozóban: az egymásért érzett keresztyén *felelősséget* – mindezt egy sajátos iskolai élettérben. Az iskolai lelkigondozásnak e diakóniális dimenziója jelzésértékű.

Ma már minden iskolának diákvezetősége, presbitériuma, hallgatói önkormányzata van. E vezetőség a tapasztaltabb, idősebb, felelősségtudatos diákok csoportjából alakul ki. Az iskolai lelkigondozás fontos küldetése ezeket az érdekképviselői csoportokat az önszerveződésben úgy támogatni, hogy felelősséget tudjon vállalni a nagyobb közösség érdekeiért. Itt kettős etikai hatás érvényesül: megtapasztalni és megtapasztaltatni. Az adott közösségépítő rendezvényen résztvevő pedagógus vagy diák nem csupán a részesülés igényével van jelen, hanem maga is közösségépítő elem, tehát mások számára, mint a krisztusi etikai nevelés és az egymásért végzett diakóniális szolgálat felelős *közvetítőjeként* jelenik meg.²⁹⁸

4.1.2.4. Az iskolai lelkigondozás, mint koinonia (közösségélmény és támogatás)

A koinonia a *közösségi lét* keresztyéni megélése, megtapasztalása a gyakorlat és hitvallás által. Olyan keret, mely magába foglalja a lelkigondozás és pasztoráció minden aspektusát, sőt, annak ismérve lesz. A koinonia által az iskolai lelkigondozás személyes és közösségi kapcsolati jellege válik hangsúlyossá.²⁹⁹ A változó programú iskolai tevékenységben részt vevő személyek létszáma és hozzáállása mérvadó fontosságú. Nem csupán egy publikus iskolai rendezvény szervezése történik adott esetben, hanem keresztyén beállítottságú, közösséget építeni akaró, a találkozás élményét együtt megélni akaró

²⁹⁶KLESSMANN, 2008.168-169.

²⁹⁷V.ö. MENDL, 2004.22.k. valamint SEIBT, 2008. 62-63.

²⁹⁸MENDL, 2004.23.

²⁹⁹MENDL, 2004. 26.k.

személyek tevékenysége segíti az egyes személyek és az iskolai közösség, mint Krisztus testének eggyé formálódását. A koinonia koncentráltan a személy és közösség közti kapcsolatra fókuszál.³⁰⁰ Az iskolai lelkipozítás, szélesebb értelemben iskolai pasztoráció hatékony támogatója az iskolai közösség szervezésének és keresztyén értékalapra helyezésének. Fordított tendenciát figyelhetünk meg: az iskolai lelkipozítás nem a lakhely szerinti gyülekezetbe kapcsol, hanem az iskola keretében gyülekezetet formál.

4.1.3. Az iskolai tapasztalat és élettér alakítása

Amint az iskolai oktatási programnak hatása van az iskolások kognitív fejlődésére, úgy az iskolai lelkipozításnak hatása van az *iskolakultúra* és *iskolai élet* alakulására. Az áhítatok, az az egyházi ünnepi év eseményeihez köthető istentiszteleti alkalmak, a közös ünnepek, iskolai vallásos jellegű rendezvények a tulajdonképpeni vallásosság gyakorlatához segítenek – iskolai kontextusban.³⁰¹ Ennek jelentősége a közösség számára kinyilvánított valláséleti értékrend megismertetésében rejlik, valamint a hektikus hétköznapiak közben tartott áhítatok és istentiszteletek rendjén krisztusi hit közös megélése válik lehetővé. A krízishelyzetek és gyász feldolgozásának iskolai alkalmai az egymás iránti együttérzést, vigasztalást, kölcsönös támogatást hivatottak kifejezni.

Buda Béla az iskolai közösség mentálhigiénés jelentőségét emeli ki. Megállapítja, hogy vannak biztos háttérű családokból származó diákközösségek, amelyek egészséges, motiváló iskolai környezetet képesek teremteni. Azonban egyre több olyan szociálisan hátrányos helyzetű családból származó közösségek formálódnak, akár iskolán belül is, akik elszigetelődnek, nem tudnak lépést tartani a tanulással, ezáltal frusztrálva érzik magukat, nem találják helyüket a közösségben. Ezekben az intézményekben több és hangsúlyosabb *lelkiegészség-védelmi munkát* ajánlott végezni.³⁰² Ismert, hogy a negatív atmoszférát sugárzó iskolai közösség, mely konfliktusokkal és feloldatlan feszültségekkel terhelt, akadályozza a tanulás és nevelés hatékonyságát, a tanulók motivációs struktúráin keresztül.³⁰³

A vallásos szellemben alakított iskolai élet és kultúra a morális értékalkotás és prosperáló *iskolaklíma* kialakítását szolgálja. A mindennapi ritmus szerint tartott rítusos alkalmak, mint áhítat, éneklés, igeolvasás, bibliakör, stb.³⁰⁴ a vallásos iskolai élet *természetes*

³⁰⁰SEIBT, 2008. 61-62.

³⁰¹ABESSER, Bernd: Schullandachten. In: KOERRENZ, Ralf/WERMKE, Michael (szerk): Schulseelsorge. Ein Handbuch. Vandenhoeck-Ruprecht, Göttingen 2008.147. V.ö. PETERMANN, Anna-Cristina: Schulseelsorge – ein junges kirchliches Handlungsfeld im Schulalltag und in Krisenzeiten. LIT Verlag, Berlin 2011.38-39.

³⁰²BUDA 2003. 208-209.

³⁰³Kozéki Béla iskolaethosszal kapcsolatos kutatására utalunk. Lásd: SZABÓ Éva, LŐRINCZI János: Az iskola légkörének lehetséges pszichológiai mutatói. In: Magyar Pedagógia, 98. évf. 3.sz. 1998. 211-229. Forrás: www.magyarpedagogia.hu Letöltés ideje: 2013.04. V.ö. BUDA Béla: Az iskolai nevelés a lélek védelmében. Az iskolai mentálhigiéné alapelvei. Nemzeti Tankönyvkiadó 2003. 208-209.

³⁰⁴COLLMAR, Norbert: Schulseelsorgerliche Kompetenzen von Pfarrern und Lehrkräften. In: KOERRENZ, Ralf/WERMKE, Michael (szerk): Schulseelsorge. Ein Handbuch. Vandenhoeck-Ruprecht, Göttingen 2008.129.

velejárói. Az *extracurriculáris* tevékenységek, mint vegyes bibliakör, kórusfoglalkozás, meditációs alkalom, bibliodráma gyakorlat, gitárkurzus, stb. hasonló célt szolgálnak.

Az iskolakultúra és iskolai atmoszféra megváltoztatása igen fáradságos, sokszor személyiséget terhelő. Gyakran az intuitív pedagógust, pszichológust vagy iskolai lelkipásztort a kiégés veszélye fenyegeti,³⁰⁵ ezért a szervezett segítség bevonása elengedhetetlenül fontos.

4.1.4. Krízisintervenció és lelkigondozás

Az iskolai lelkigondozás krízishelyzetben alkalmazott gyakorlati szerepéről a *Szituációs lelkigondozói alkalmak* témakörben részletesebben foglalkozunk. Az iskola életéhez, mondhatni szervesen hozzátartozik a krízishelyzet, hiszen az év folyamán többször is történik olyan traumatikus esemény, mely egy-egy személyt, olykor egy egész osztály- vagy iskolaközösséget hatása alá von. Az optimális magatartás, ha az iskola vezetősége, jobb esetben a *krízisintervenciók csoport* szembenéz ezekkel a krízishelyzetekkel és megpróbál megfelelő lépéseket tenni a krízishelyzet kezelésére. Az iskolai lelkigondozásnak fontos szerepe van a krízishelyzetek feldolgozásában.³⁰⁶ „Az ember támogatása szükséghelyzetben, a Jézust követő egyház tulajdonképpen legősibb feladata.”³⁰⁷(s.f.) Az iskolai lelkigondozónak széles skálájú intervenciók lehetősége van a gyász és krízishelyzetek feloldásában, melynek célja a személyre, közösségre gyakorolt traumatikus nyomás csökkentése, a normális életritmus újra megtalálása és az oktatási-nevelési munkafolyamat normalizálása.³⁰⁸ Az iskolai lelkigondozás krízisintervenciók lehetőségeit a 7. fejezetben tárgyaljuk részletesen.

Összefoglalva az iskolai lelkigondozás hatásterületét és munkaformáit megállapítjuk, hogy az iskolai élettér minden élethelyzetére és annak minden érintett szereplőjére vonatkozik. Olyan élethelyzethez igazodó szolgálatról beszélünk, mely nem szelektív módon kínál segítséget, hanem spontán, alkalmi találkozásokat használ fel a segítségnyújtás kifejezésére (*smaltalk*). Levetkőzi a doktrínér-autoriter magatartást a segített szemben, ökumenikus jellegénél fogva nem támaszt vallásfelekezeti feltételeket. Az iskolai lelkigondozás ekkleziológiai jelentőségét is hangsúlyozni kell. A koinonia, martyria, diakonia, és liturgia által az iskolai élettér, az iskolakultúra alakulásában van fontos szerepe. Hatásterülete kétirányú tendenciát mutat: az individuumtól a közösség fele van kitekintse és fordítva, a közösség kapcsolati hálójában véli felfedezni a támaszt kereső személyt.

³⁰⁵BUDA 2003. 209.

³⁰⁶KOERRENZ, 2008.43.

³⁰⁷DAM, Harmjan/MANN, Andreas: In der Schulseelsorge bei schulischen Notfällen und Krisensituationen handlungsfähig sein. In: DAM, Harmjan/SPENN, Matthias (szerk): Qualifizierung Schulseelsorge. Comenius Institut, Münster 2009.85.

³⁰⁸PETERMANN, 2011.41-42.

5. AZ ISKOLAI LELKIGONDOZÁS, MINT MISSZIÓ LEHETŐSÉGE EGY SZEKULARIZÁLT TÁRSADALMI KULTÚRÁBAN

5.1. Történeti kitekintő

A szekularizáció, a köztudattal ellentétben, nem modern társadalmi jelenség. A történelmi visszapillantóban, évszázadokkal korábban is föltűnik már. A középkorban, a reformáció, a humanista törekvések idején, majd ezt követően a felvilágosodás korában is megtaláljuk a szekularizálódás társadalmi és kulturális ismertetőjegyeit. E társadalmi jelenségnek általános meghatározása beszűkülést eredményez, ezért sokkal célszerűbb azt az egyes történelmi kor, uralkodó eszmei áramlat, társadalmi szokásrend és klérus szempontjából megvizsgálni és értékelni.

A középkor társadalmának sajátosságait, az uralkodó és feltörő gondolkodási irányzatokat leginkább a képzőművészeti alkotások, a fennmaradt festmények üzenetkoncentrátumában találjuk megörökítve. Úgy tekinthetjük ezeket, mint egy valamikor uralkodó korszellem szubjektív esszenciáját. Jó szemléltető példa a 16. századi Hans Holbein festőművész alkotása (The Ambassadors), melynek 1533-ból származó eredeti példánya a Londoni Nemzeti Galériában áll.³⁰⁹

EXK. A festmény két francia látogatót ábrázol VIII. Henrik udvarában, akik egy kétszintes asztal előtt állnak két oldalon, az asztalon különféle, a tudományokhoz használt mérő- és vizsgálati eszközök találhatók. Ezek az eszközök a tudományos ismeretek felvirágzó tendenciáját hirdetik, melyek egy elkövetkező kulturális – szociális forradalmat sejtetnek.³¹⁰ Az egzakt tudományokat hirdető új világ kontrasztban áll a korabeli angliai bizonytalan társadalmi helyzettel. Mégis, felfedezhető, hogy ez a bizonyosságra és új ismeretre törekvő új eszmei áramlat megannyi bizonytalanságot és kételyt rejt magában. A látogatók kifejezéstartalmon, sápadt arca bizonytalanságot sugall, mint akik aggódnak mindazért, aminek körvonalait látni vélik. A háttérrel kitöltő zöld, mintás függöny bal felső szélén, alig észrevehetően, félig eltakarva egy megfeszített Krisztus sziluettje látható. A kompozíció üzenetértékű: az új tudományok központi helyet foglalnak el az ember életében és rohamosan teret hódítanak, ezzel szemben a megfeszített Krisztus üzenete a kultúra és társadalom periferiájára sodródik. A festmény előterében, mint hatalmas könnyecsepp, egy torzított emberi koponya látható, mint a halál jelenvalóságának hírnöke. A Megfeszített és a halál szimbóluma az emberi lét örök létkérdéseinek állít mementót.

³⁰⁹Lásd a továbbiakban Smith analógiáját a korjelenségről. SMITH, David: Mission After Christendom. Darton Longman Todd LTD, London 2003.12.k.

³¹⁰SMITH, 2003. 13.k.

A festmény utalás arra, hogy a csillagok vizsgálata, a világmindenségre kiterjesztett tudomány még mindig nem hordoz kielégítő választ az ember létének értelemadására, életcélja kifejezésére. Ahol a hit elveszett, a halál mindent elfedez. A 16. századi festmény tudatosan látszik előre vetíteni a szekularizáció folyamatát, a humanista törekvésű tudós ember kétségét és bizonytalanságát egy újonnan felfedezett világban, melyet megismerni akar ugyan, ám létfontosságú kérdésekkel továbbra sem tud mit kezdeni: tehát mellőzi azokat. A 21. századi szekularizáció problémája tehát jóval megelőzi önmagát: kezdete visszanyúlik a 16-17. század történelmi jelentőségű eseményeire. Ez alatt nem csupán az egyházi gondolkodástól eltérő, új utakat feszegető humanista tudományok fejlődését kell említenünk, hanem egész Európát meghatározó egyháztörténeti eseményeket is. A reformáció törekvéseiben a *Corpus Christianum* nem valósult meg, Luther, Kálvin reformátori törekvései új utat nyitottak ugyan, ezáltal azonban elváltak a katolikus egyház testétől. A vallási nonkonformitás háborús övezetté alakította Európát. Németország, Hollandia, Franciaország, Anglia, Skócia, Írország háborúban állnak, a Harminc Éves Háború vallási feszültsége pedig végleg rányomja ismertetőjegyét e korra: a vallásos szenvedély tönkreteszi a polgári békét.³¹¹ Ez a felismerés csalódást eredményez és egyben más utakra kényszeríti a gondolkodó embert.

A descartes-i gondolkodás általános terjedése, mely szerint immár semmi nem bizonyos a világban, hiszen minden relativizálható, még a krisztusi kereszt sem, az egyházi életviteltől való eltávolodást jelentette.³¹² Azaz, a legnagyobb problémát nem a krisztusi keresztől való elfordulás jelentette, hanem a *hiábavalóság és értelmetlenség* gondolata, mely a világról alkotott kép középpontjába kerül, ahogyan azt a Holbein-féle koponya- ábrázolás sejteti. A vallásos gondolkodás terjedése, mint missziós törekvés a történelem eme évszázadaiban hajótörést szenvedett: a keresztyénség, mint világméretű misszió, jelentős átalakulásra kényszerül a nyugati tudományos gondolkodás és más vallások, mint az iszlám terjedésének súlya alatt. A felvilágosodás nagy gondolkodói az elveszített Éden helyett mást fedeznek fel: az emberi értelem aranykorát, mely nem a múlt, hanem a jövő lehetősége.³¹³

A keresztyén tanítás világiasodása, hacsak nem hatalmi harca, presztízskérdéssé válik. Úgy Kierkegaard, mint Edward Miall³¹⁴ (1809-1881) kritikusan vizsgálja azt az egyházat, mely terjeszkedési tendenciája során összenőtt a kapitalista kormányzással, átlépve ezáltal kulturális és szociális szempontok fölé. Ez meglehetősen sötét kép az egyház

³¹¹ PANNENBERG, Wolfhart: Christianity in a Secularized World, SCM Press, London 1988, 12. V. ö. SMITH, David: Mission After Christendom. Darton Longman Todd LTD, London 2003. 16.

³¹² Lásd még Thiselton tömör összefoglalóját Nietzsche egyházi kritikájáról. THISELTON, Anthony C.: Interpreting God and the Postmodern Self. On Meaning, Manipulation and Promise, T&T Clark, Edinburgh 1995. 3-9; 121-126.

³¹³ Korszellemet befolyásoló alkotás Marquis de Condorcet: Sketch for a Historical Picture of the progress of the Human Mind (1795), mely az emberi szellem kiteljesedésében látta a földi éden megvalósulását.

³¹⁴ Angol prédikátor, politikus, az abolícionista törekvések képviselője

fejlődéstörténetében, a legmegdöbbentőbb mégis az a kongenialitás, ahogyan Holbein festmény-víziója egybeesik a több száz évvel később élő zsidó származású vallásfilozófus, Martin Buber, halála előtti drámai vallomásával. A tudós hitéről tesz bizonyosságot, Krisztust Messiásának tekinti, mégis, nem vallja magát hagyományos értelemben vett keresztyénnek: „nem látom, hogy a keresztyén egyháznak, mint intézménynek, milyen köze van Jézus Krisztushoz.”³¹⁵

5.2. A keresztyén misszió és a kultúra ütközése

A kultúra, mint civilizáció, a keresztyénség missziójában *többször*³¹⁶ szervesen összefonódik a hirdetett krisztusi tanítással már a kezdetek óta. E folyamat genealógiájáról, összetett gazdag elemző irodalom született már. A skolasztikusok közül Ambrosius, Augustinus már reflektálnak az egyház missziós tendenciájára, mely több irányú kérdést vet fel: a misszió előbb teremt kultúrát, majd a megtérésre hív, vagy előbb a megtérést kell elérni személyes és közösségi szinten, mely hatást gyakorol a világra?³¹⁷ A történelem válasza, hogy a nyugati keresztyénség terjedése nem csupán hitvalló keresztyén közösségek megteremtésére törekedett, hanem a civilizáció terjedésében igen fontos szerepet játszva az egész világot hatása alá akarta vonni.³¹⁸

A keresztyén missziós törekvésekben nem tudjuk disztinkválni a két alapvető szempontot: a megtérés és a civilizáció hirdetését.³¹⁹ Az egyház és a kultúra, mint civilizáció, mint hierarchia, mint gazdasági és katonai hatalom rapszodikus együttállása ismert. A kettő azonban nem egyszerre és együtt fejlődött, olykor megelőzve, felülemelkedve, sőt túllépve a másikon. Az északnyugati európai területek missziója kezdetben a *civilizáció missziójáról* (*missio civilisatrice*) szólt.³²⁰ A germán törzsek missziója előbb a civilizáció átadásával kezdődött, mely gyakran erőszak hatására történt, majd az inkulturációt követően kezdődött el

³¹⁵ „I cannot see what the Christian Church as an institution has to do with Jesus Christ”. GRAHAM, Kings: Christianity Connected: Hindus, Muslims and the world in the Letters of Max Warren and Roger Hooker. Zoetermeer, The Netherlands Boekcentrum 2002, 270. (s.f.)

³¹⁶ Kivételnek számítanak bizonyos belső egyházi elszigetelődések a világtól, a világgal szemben. Ilyen volt Hildebrand (VII. Gergely), valamint a 16. századi anabaptisták kezdeményezése. Mindkettő a világtól való független egyházat tervezett. Az egyháztörténeti investitúra harcok valójában ugyanerről a disztinkcióról szólnak.

³¹⁷ KREIDER, Alan: The Change of Conversion and the Origin of Christendom, Trinity Press, Harrisburg 1999.

³¹⁸ Lásd: WALLS, Andrew E.: The Eighteenth-Century Protestant Missionary Awakening in Its European Context. In: STANLEY, Brian (Edit.): Christian Missions and the Enlightenment, Curzon Press Ltd, Richmond, Surrey, U.K.; Grand Rapids, Michigan/Cambridge, U.K. 2001.22-44. Vö. MAXWELL, Ian Douglas: Civilisation or Christianity? The Scottish Debate on Mission Methods, 1750-1835. In: STANLEY, Brian (Edit.): Christian Missions and the Enlightenment, Curzon Press Ltd, Richmond, Surrey, U.K.; Grand Rapids, Michigan/Cambridge, U.K. 2001.123-140.

³¹⁹ STANLEY, Brian CF.: Christian Missions and the Enlightenment. Erdermans: Grand Rapids 2001.

³²⁰ BROWN, Peter: The rise of Western Christendom: Triumph and Diversity AD 200-1000, Blackwell, Oxford 1996. 272.

a tulajdonképpeni *krisztianizálás*.³²¹ Általában a keresztyén tanítás meghonosodása generációk során implikálódott az adott kultúrába, főleg, ha az erőszak által történt.³²²

A keresztyénség terjedése, a kultúra és civilizáció tekintetében sok pozitívumot is jelentett. A nyugati kultúra és annak technikai értékei adaptálódtak az adott gyarmatosított régióban, mely annak biztonságát, fejlődést segítette, de emellett olyan lényeges változások, mint a köznevelés, emberi jogok, férfi és nő egyenjogúságának köztudatban való meghonosítása, egészségügy, valójában a mindennapi ember segítségét szolgálta.

5.3. A krízisbe jutott hit

Ha a hitélet krízisét csupán posztmodern³²³ jelenséggént értelmezzük, tévedés áldozatai vagyunk. A reformáció évtizedeiben, maguk a reformátorok foglalkoztak a hit és megtérés problémájával. Maga Luther fogalmazza meg 1523-ban: „ezer között alig található egy keresztyén”³²⁴, majd Kálvin hasonlóképpen a *semen religionist* a társadalomban jelenvalónak látja, de kevesen vannak, százból csak egy, akik ezt a magot szívükben dédelgetik és talán egy sem, akiben az felnőtté válna.³²⁵ A 19. századi Németország belmisszióját megalapító Johann Heinrich Wichern szerint feltehetően a lutheránus templomlátogatók számaránya 5% körül van.³²⁶

Jelen korunkban eljutottunk oda, hogy a hit és megtérés kérdését nyíltan tárgyalni kényes kérdésnek számít. Elfogadtuk, hogy személyes hatáskörünk problémája ez, senkinek nincs joga megállapítást tenni, kétségbe vonni vagy megerősíteni. Elfogadtuk, hogy posztmodern korunk sodrása a személyesből személytelent, a közérdekűből individuálist formáljon. Ez igencsak megviseli keresztyén életvitelünket, mert mára igen nehezen kivethető és követhető az igazi érték. Relatív igazságokat hallunk és hangoztatunk, s gyakran nem

³²¹Lásd STARK, Rodney: Efforts to Christianize Europe, 400-2000. In: Journal of Contemporary Religion, 2001.Nr:16.1. 108.

³²²„In the end it is doubtful that the masses in northwestern Europe, and especially in Scandinavia, were ever truly converted.” STARK, 2001.Nr:16.1. 108.

³²³A posztmodern jelenséget Thiselton úgy jellemzi, hogy az a szelf bizalmi képességének megghiúsulása arra, hogy képes önmaga sorsát ellenőrizni. Elvesztette bizalmát a globális, szociális tervezhetőség és a racionalitás egyetemes kritériuma iránt. A posztmodern szelf önmagában hordozza a posztmodernizmus ellentmondásait, miközben önmagát a mindennapok gender, osztály és faji sajátosságok szerint tapasztalja meg. Az egyetlen dolog, ami a keresztyén embert kiemeli a posztmodern hermeneutika relativizmusából az egyedül az Istentől kapott megélt és továbbadott szeretet lehet. Ez az egyetlen mód, hogy Isten ügye kikerüljön az ok-okozati értelmezés csapdájából. (s.f.) THISELTON, 1995. 11.k.41.k.

³²⁴LUTHER Márton: A világi felsőségről. W.A. XI.251 12-13.

³²⁵„But though experience testifies that a seed of religion is divinely sown in all, scarcely one in a hundred is found who cherishes it in his heart, and not one in whom it grows to maturity” CALVIN, John: Institutes of Christian Religion. Transl. Henry Beveridge. Forrás: http://oll.libertyfund.org/?option=com_staticxt&staticfile=show.php%3Ftitle=535&chapter=218391&layout=html&Itemid=27 Letöltés ideje: 2012.11.

³²⁶PAAS, Stefan: The Making of a Missin Field: Paradigms of Evangelistic Mission in Europe. In: Exchange: Journal of Missiological and Ecumenical Research. Volume: 41: 1, 2012. 46-67.

Krisztus tagjai szájából. Az Evangélium igazsága relativizált érték-valósággá lett napjainkra. Ma már nem csak a hit krízisét emlegetjük, mint társadalmi folt-jelenséget, hanem a keresztyén tanítás, mint misszió európai kríziséről szólhatunk. A történelem igazolja, hogy nem először történik ez. Stefan Paas, holland teológus, a nagy krízist a hívő emberek *életvitelében* fedezi fel, melyek nem váltanak ki hatásokat és kevés értelmet hordoznak egy társadalom szekularizált polgári közössége számára.³²⁷ A jelenséget még pontosabban meghatározva: *poszt-keresztyén* társadalomban élünk, mely több mint ezeréves keresztyén civilizációra tekint vissza. Ennek mai eredménye az önigazolást alkalmazó társadalom, a bűn átértelmezése, a krisztusi életvitel bagatellizálása. A bűnét és gyengeségét felismerő hívő ember sokkal érzékenyebben reagál a másik ember szenvedésére, megérti, elfogadja bűneivel együtt. Mai társadalmunk azonban önmagát alapvetően „jónak”, „tökéletesnek” látja, mindezt pedig a nevelés és önfegyelmzés számlájára írja. Az együttérzés a bűnös emberrel, az altruizmus már nem jelentenek kiemelt értékkategóriát.³²⁸ Sőt, ebben az önállósodó társadalomban, az egyenlőség, emberi jogok egyre nagyobb felhanggal bírnak, melyek védelemre szorulnak a hagyományos vallással szemben (lásd: homoszexualitás, gender ideológia, feminizmus, stb.).³²⁹

A szekularizált társadalom ma önálló objektív perspektívát kíván teremteni, mely által mérlegre teheti azt a keresztyén életvitelt, melynek gyökereiből kifejlődött. Ennek következménye, hogy a civilizáció egyre inkább elkülönül a megtérés evangéliumi aktusától, azonban egyre érzékenyebbé, sérülékenyebbé válik morális kérdésekben. Az augustinusi paradigma mentén megfogalmazva: az erkölcsi magatartást az ember önmaga iránti büszkesége táplálja, nem a szeretet és az együtt érző elfogadás. Isten nélkül egy beszűkült horizont marad csupán. Ebben a létértelmezésben megfogalmazható, hogy *a szekularizált társadalomnak valójában nincs szüksége Jézusra*. A szekularizált társadalom számára a keresztyén eredet egy *elfojtott emlék*³³⁰ és nem egy aktív, egyént és közösséget meghatározó öntudat. A válaszra váró kérdés a kontextualizálás krízisét jelenti: „*nem látjuk, hogy a keresztyénység hogyan tudná adekvátan megválaszolni társadalmunk aktuális kérdéseit, hogyan lenne képes megoldani a létező problémákat és hogyan járulhatna hozzá egy jobb léthez. (...) csak ha elhisszük, hogy a társadalomnak ezáltal jobb lesz (még a nem*

³²⁷ „The problem is, rather, that their faith and life-style make increasingly less sense to the majority of their fellow citizens. In other words, the bond between conversion and civilization has become very thin in our European societies. Perhaps it is already broken.” PAAS, Stefan: The Crisis of Mission in Europe – Is There a Way Out? In: Scandinavian Evangelical E-Journal 2012/3. 19. Forrás: www.see-j.net/index.php/SEE-J/article/view/130/122 Letöltés ideje: 2012.11.

³²⁸ Lásd. PAAS, Stefan: Vrede Stichten: Politieke meditaties, Boekcentrum, Zoetermeer 2007, 7fej.

³²⁹ „Many people believe now that they can do a better moral job without Christianity.” PAAS, Stefan: The Crisis of Mission in Europe – Is There a Way Out? In: Scandinavian Evangelical E-Journal 2012/3. 20.

³³⁰ PAAS, 2012/3. 28. Forrás: www.see-j.net/index.php/SEE-J/article/view/130/122 Letöltés ideje: 2012.11

keresztyéneknek is)(...) és újra motiváltak leszünk a misszióra.”³³¹ (s.f.) Ma ezt tények sora igazolja, ám ez még nem elégséges a megoldáshoz: „majdnem minden, amit a kultúrában értéknek tartunk, a politikánktól a vitastílusunkig, moralitásunktól a családi életig, mélyen a keresztyén hit befolyása alatt állt. Mivé lesz a jövő kultúrája, mely hosszú időn keresztül a keresztyénség történelmi mátrixában oly jelentős mértékben formálódott?”³³² (s.f.) Ide tartozik Jürgen Habermas német filozófus megállapítása, aki szerint a keresztyén vallásos hagyomány alapvetően nem egy előhírnöke, vagy katalizátora a modern kornak. Az *egyetemes egyenlőség* elve, mely melegágya volt a szabadság és szolidaritás, autonóm életvitel és emancipáció, egyéni lelkiismereti morál, emberi jogok és demokrácia kifejlődésének, kétségkívül a zsidó etikai jogalkotás- és a keresztyén szeretet-etika örökségét hordozza. Ez az örökség változatlan, jóllehet újra és újra kell értelmezni az őt érő kritikák mentén. Mindmáig azonban nincs alternatívája. Minden egyéb csak értéktelen szóbeszédnek számít mellette.³³³

Richard Dawkins neve éppen keresztyénellenes írásai nyomán vált ismertté a nyugati világban. Következetes kritikája nyomán egyik munkájában³³⁴ a darwini evolúciót és az emberi kedvességet, jóságot mint *nem evolúció-tartozékot* állítja ellentétbe egymással. A Hegyi Beszéd szavait idézi, aláhúзва Jézus radikális etikai tanítását, mely ellentmond az evolúció elvének. Hogy lehetséges mégis, hogy a kegyetlen, értelmetlen evolúció folyamata ilyen embert „*termeljen*”, mint Jézus? Hogy lehet, hogy mai napig oly sok ember él, akiről elmondjuk, hogy kedves, nagylelkű, segítőkész, együttérző, akiket úgy szoktunk emlegetni, mint valóságos „szenteket”?³³⁵ Dawkins számára ez, az evolúció aspektusa alapján teljesen logikátlan és érthetetlen, „*egy elhibázott lövés*”. Nincs jobb válasza és megoldása az ateisták számára, mint Jézus.

Mindezek az egyházon kívüli hangok, legyen az materiális tudomány, humán tudomány, vagy publicisztika, egy gondolat irányába terelnek: folytatni kell a keresztyén missziót, tisztán, egyszerűen. Annak ellenére, hogy nagyon sok európai ember számára a keresztyénség nem jelent megoldást. Annak ellenére, hogy ennek a kornak nincs kielégítő magyarázata a lét értelmére. Annak ellenére, hogy mégis nagyon sokan hisznek Jézusban és megélik tanítását. Annak ellenére, hogy sokan, az egyházon kívül hiszik a keresztyének nélkülözhetetlenségét a

³³¹PAAS, 2012/3.22.

³³²HERVIEU-LÉGER, Daniele: The Role of Religion in Establishing Social Cohesion. In: MICHALSKI, Krzysztof (ed.): Religion in the New Europe, CEU Press, Budapest 2006, 51-52:

³³³HABERMAS, Jürgen: Zeit der Übergänge: Kleine politische Schriften, Suhrkamp Verlag, Berlin 2001, Bd IX.174-175.

³³⁴DAWKINS, Richard: Atheists for Jesus, 2006.04.01. Forrás: <http://old.richarddawkins.net/articles/20-atheists-for-jesus> Letöltés ideje: 2012.11.

³³⁵“So many individual people are kind, generous, helpful, compassionate, nice: the sort of people of whom we say, ‘She’s a real saint’. Or, ‘He’s a true Good Samaritan’”. DAWKINS, Richard: Atheists for Jesus, 2006.04.01. Forrás: <http://old.richarddawkins.net/articles/20-atheists-for-jesus> Letöltés ideje: 2012.11.

5.4. Misszionálás és/vagy evangelizálás? Megtérés és/vagy megváltoztatás?

John Dunn alaposan tanulmányozza az újszövetségi apostoli munka, mint igehirdetés jellegét, s megállapítja, hogy a közös *kérügma* az apostoli tanításban: a feltámadt és megdicsőült Jézust hirdetni, hitre való hívás – Jézus tanításainak és rendeleteinek elfogadása által, a hithez kapcsolódó ígérek. Mindezekből, következik, mondja Dunn, hogy a Jézushoz kapcsolódó hit következménye, az adott közösség hitéletébe való bevonódást, a szeretet általi felelősségérzetet generálja.³³⁷

Mit is jelent tehát az evangelizálás?³³⁸

Barth szerint, a közösség csakis akkor élő közösség, ha toborozni kezd, igyekezve főleg a világ sötét helyeire. Olyan helyekre, ahol az Ige még teljesen ismeretlen vagy háttérbe szorult (*medio inimicorum*-109,2 Zsolt). A közösség vagy misszionáló közösség³³⁹ vagy nem is keresztyén közösség.³⁴⁰

Vajon sikerül összekapcsolni a Jézus-történeteket a mindennapi emberi életkérdésekkel? Akkor lehet keresztyén közösségről beszélnünk, ha a múlt és jövő között a jelenben ismerjük fel az evangéliumi történet erejét, benne Isten *történetét*, találjuk meg a dicsőítés és istentisztelet adekvát formáit.³⁴¹

A *poszt-keresztyénység* új teológiai fogalomként vonult be a köztudatba. Nem összetévesztendő a poszt-modern vagy szekularizáció gyakran használt kifejezéseivel. Ahogyan a *poszt* előképző utal rá, egy folyamatnak, társadalmi-vallási jelenségnek a végét, illetőleg a vége utáni folytatást jelenti. Ebben az értelemben a poszt keresztyén mindazon keresztyén közösségeket jelenti, amelyek eddig természetesen viselték a keresztyén jelzőt, mint adott társadalmi csoport ismertető és megkülönböztető jegyét, mára azonban ennek jelentősége eltűnt vagy jelentős mértékben csökkent. A poszt-keresztyén megnevezés nem a szekularizált egyházat, mint intézményt jelenti, hanem egy közösségen belüli hitnézet-

³³⁶PAAS, 2012/3.24-25.

³³⁷DUNN John Cf.: *Unity and Diversity in the New Testament: An Inquiry into the Character of Earliest Christianity*, SCM, London, 1977,2006, 30-31.

³³⁸WRIGHT, Christopher J.: *The Mission of God: Unlocking the Bible's Grand Narrative*, InterVarsity Press 2006.316-323

³³⁹SCHERER, James A: *Gospel, Church, & Kingdom: Comparative studies in world mission theology*, Wipf and Stock: Eugene 1987, 35.

³⁴⁰BARTH, Karl: *Church Dogmatic III.4*, 504-5 Lásd még: FLETT, John: *The Witness of God: The Trinity, Missio Dei, Karl Barth and the Nature of Christian Community*, Eerdmans, Grand Rapids 2010, 31.

³⁴¹KREIDER, Alan/KREIDER, Eleanor: *Worship and Mission After Christendom*, Paternoster, Milton Keynes-Colorado Springs-Hyderabad 2009.40-57.

változást, motiváció változást és gyakorlat-változást. Ez a folyamat természetesen indukálja a keresztyén társadalom átváltozását, egy keresztyén társadalmi kisebbség kialakulását, mely vallási szokásában, gyakorlatában és hitében fogyatkozást illetőleg érdektelenséget mutat. Jóllehet az egyháztól formálisan nem távolodik el, de attól az életviteltől, mely a keresztyén megnevezés tartalmi lényegét adja igen, akkor poszt-keresztyén társadalom kialakulásáról beszélünk.³⁴²

EXK. Első fázisa ennek eredetére tekint vissza, arra a korszakra, mikor a világi hatalom átveszi és védelmezi az evangélium terjedését. A jól ismert *ius reformandi*, vagy a reformátori *cuius regio eius religio* elv történelmi példái éppen azt igazolják, hogy a szekuláris hatalomnak lehetősége és joga volt az alattvalókat az adott területen létező vallási irányzat közösségéhez csatolni. Modern korunkban ez megváltozott, a vallás ugyanis szinte kizárólag az egyház és nem az állam ügye lett. Ennek következményeként az egyház és polgárosodás fokozatosan eltávolodnak egymástól. A második fázist a keresztyén egyház monopolvesztése eredményezte. Megjelennek a különféle vallási irányzatok, létjogot nyernek és az egyház elveszti központi helyzetét. A keresztyén egyház egy a sok más egyház között.³⁴³

³⁴²PAAS, Stefan: Post-Christian, Post-Christendom and Post Modern Europe: Towards the Interactions of Missiology and the Social Sciences, Mission Studies 28.nr1. BRILL, 2001.11.kk.

³⁴³PAAS, 2012/3.31.

5.4.1. A lelkipozítás, mint indirekt misszió

Michael Klessmann a számos ellenérv ellenére állítja, hogy a lelkipozításnak nincs, nem lehet misszionáló jellege és célja. Állítását a lelkipozítás célorientáltság nélküli tevékenységével indokolja.³⁴⁴ A lelkipozítás nem *akar* misszionálni, megnyerni, beolvasztani, hanem csupán jelen lenni a segítséget kérő személy számára, együtt érezni, gondolkodni és vele járni azon az életúton, melyre meghívást kapott. Ha a lelkipozítást nem az ember maga, hanem sajátos célok vezérelnék, elveszítené hitelességét. Klessmann nem határolódik el a lelkipozítás *indirekt missziói* hatásától. A lelkipozítói magatartás, az átélt spirituális tapasztalat, a támasznyújtás és elfogadás szeretet-léghőre olyan vonzerő, mely a segített személyt visszakapcsolja ebbe az erőterbe, megerősíti és missziói küldetéssel ruházza fel: *menj és te is akképpen cselekedj!*

Az iskolai lelkipozítás irányultsága, mint olyan, nem téríthető el a klasszikus értelemben vett lelkipozítói paradigmáktól. Mégis, az iskolai életterben kifejtett hatását, eredményességét, a modern pluralista társadalom útvesztőiben vergődő emberre koncentrált érzékenységét tekintve kifejezhető a missziói hatás, még ha az indirekt jellegű is.

5.4.2. Az iskolai lelkipozítás mint misszió egy szekularizált kultúrában

A fentiekben megállapítottuk, hogy az iskolai lelkipozítás egy olyan missziós tevékenysége az egyháznak, melyben a lelkipozító által az egyház önmagát képviseli. A misszió esetünkben nem közvetlen evangelizálást jelent, hanem az iskolai lelkipozítói szolgálat implicit hatását, mely a diákok jellemformálásában, hitéletükben és személyiségfejlődésükben követhető nyomon. Fel kell ismernünk, hogy a misszió e speciális területe és gyakorlata néhány további kérdést vet fel, melyek megválaszolásra várnak. Nem szabad figyelmen kívül hagynunk azokat a kulturális változásokat melyek nagy mértékben befolyásolják a társadalmat, így a keresztyén közösségeket is.

5.4.2.1. Pszeudo-keresztyének³⁴⁵ a poszt-keresztyén társadalomban

Jóllehet a megnevezés merevnek és megbélyegzőnek hat, mégis így fejezhető ki árnyaltan a kelet-európai keresztyén népegyházakban fellelhető jelenség.

Alan Kreider, jóllehet ő a nyugati társadalom helyzetéről ír, tárgyalja a kultúra és misszió kölcsönös hatását.³⁴⁶ Azt foglalja össze, hogy történelmi keresztyén misszionálás nem csupán az emberek megtérítését tűzte ki célul, hanem jelentős szerepet játszott a világ

³⁴⁴KLESSMANN, 2008.166.

³⁴⁵Pszeudo (gör. *Pszeüdesz*): hazug, hamis, szóösszetételek első tagjaként a kifejezés nem igazi, hamis mivoltát jelenti. Lásd: KOZMA Zsolt (szerk): Teológiai és idegen szavak, kifejezések, szólások szótára. Misztófalusi Kis Miklós Sajtóközpont, Kolozsvár 2005. Szócikk.

³⁴⁶KREIDER, Alan: The Change of Conversion and the Origin of Christendom. Trinity Press Harrisburg 1999.

társadalmainak civilizációs folyamatában.³⁴⁷ Mivel a misszió szorosan összekapcsolódik a civilizációs folyamatokkal a kettő nehezen elválasztható egymástól. Tudjuk, hogy a középkori európai misszió valójában civilizációs misszió (*mission civilisatrice*³⁴⁸) volt. A germán törzsek missziója azok agresszív civilizációjával kezdődött és csak utána következett a keresztyén misszionálás folyamata.³⁴⁹ Kérdéses, hogy ez a misszionálás mennyire tekinthető hatékony misszionálnak? Vajon az észak-nyugati népeket, főleg a Skandináviában élőket mennyire sikerült megtéríteni?³⁵⁰ A hit krízise, mint probléma folyamatosan jelen volt az egyházban a történelem során.

Korunk erdélyi társadalmában tapasztalható a személyes hitkérdések tabuként való kezelése. A posztmodern kor hatása oda vezetett, hogy a személyes probléma személytelenné lett és a közös probléma individuálissá. Ez a jelenség nagy mértékben befolyásolja a keresztyén etikai értékeket. Az Evangélium igazsága csupán egy relativizált érték-realitássá lett. Stefan Paas, jóllehet nyugat-európai jelenséget értelmezve fejezi ki a keresztyén ember élet-krízisét, melynek következtében egyre kevesebb értéket és értelmet talál a szekularizált társadalomban.³⁵¹ Általánosan képet adva: olyan poszt-keresztyén társadalomról beszélünk, amely a bűn fogalmát és a keresztyén életvitel tartalmát megváltoztatta. A posztmodern társadalom a maga fejlődési és nevelési teljesítményéből fakadóan egy rendkívül pozitív énképet fest önmagáról. A keresztyén értékek és gyakorlat, mint istentapasztalat, keresztyén tradíció, a sákrámentumok, a Szentírás és az ima emberformáló ereje egyre inkább mellőzött fogalmakká lettek.

A kelet-európai kultúrában a keresztyén hatás jobban érvényesül. Ez azt jelenti, hogy az emberek nagy százaléka még mindig igényli az egyházi szolgálatot keresztelő, konfirmáció, házasságkötés és temetés alkalmával de sokkal kevesebben vállalnak részt a gyülekezeti közösségben. A protestáns és Római Katolikus *népegyház* modell teret enged a *formális keresztyén identitásnak*. Ezt a sajátos jelenséget nevezzük *pszeudo-keresztyénségnek*. A társadalom azon rétegéről beszélünk, akik hivatalosan ugyan egy adott keresztyén közösséghez tartoznak, de nem érdeklődnek gyülekezetük, a krisztusi tanítás és

³⁴⁷WALLS, Andrew E.: The Eighteenth-Century Protestant Missionary Awakening in Its European Context. In: Brian Stanley (szerk): Christian Mission and the Enlightenment. Curzon Press Ltd, Richmond, Surrey U.K. Grand Rapids, Michigan/Cambridge, UK. 2001.22-24. Vö. MAXWELL, Ian Douglas: Civilisation or Christianity? The Scottish Debate on Mission Methods, 1750-1835. In: STANLEY, Brian (szerk): Christian Mission and the Enlightenment. Curzon Press Ltd, Richmond, Surrey U.K.; Grand Rapids, Michigan/Cambridge, UK. 2001.123-140.

³⁴⁸BROWN, Peter: The Rise of Western Christendom: Triumph and Diversity AD 200-1000. Blackwell, Oxford 1996.272.

³⁴⁹STARK, Rodney: Efforts to Christianize Europe, 400-2000. In: Journal of Contemporary Religion 2001.Nr.16.1. 108.

³⁵⁰„In the end it is doubtful that the masses in northwestern Europe, and especially in Scandinavia, were ever truly converted.” STARK, 2001.108.

³⁵¹PAAS, Stefan: Vrede stichten: Politieke meditatie. Boekencentrum, Zoetermeer 2007. Chapt 7.

vallásgyakorlás iránt, nem járnak templomba még ünnepi alkalmakon sem. A statisztikai adatok 12%-os templomi látogatottságról beszélnek országos szinten (történelmi egyházak), de azok számaránya, akik valóban hitük szerint élnek jóval alacsonyabb.

Az altruista és empatizáló magatartás a vétkes, elbukott emberrel szemben ismeretlen fogalommal lett a posztmodern társadalomban. Ellenben a nemi egyenlőség, homoszexuális és feminista propaganda egyre nagyobb teret hódít. Sokan úgy vélik, hogy a keresztyénség nélkül ma sokkal jobban lehet boldogulni a világban.³⁵² Csak ha valóban elhisszük, hogy a keresztyén értékek és hit által a társadalom jobbra tehető és elég motiváltak vagyunk a missziós szolgálatra, akkor ezek az erőfeszítések jelentős eredményt és változást hozhatnak.

5.4.2.2. A perszóna és az *individuum* problémája

Andrew Root gondolatmenetét követve árnyaljuk a *személy* és *individuum* fogalmaknak jelentéstartalmát. Mindkettő az „én”-re koncentrál és mindkettő számára fontos a szabadság és élet. A kettő perspektívájában azonban különbség fedezhető fel. Az *individualizmus* egy meggyőződés köré épül, mely az embereket alapvetően racionális állatoknak tekinti, akik a saját individuális érdekeik iránt lojálisak. Az individualizmus azt üzeni: „*a saját érdeked te magad vagy*”.³⁵³ A perszonalizmus azt üzeni: „*a kapcsolataid te magad vagy*”. A kapcsolatok arra szolgálnak, hogy felébresszék a személy öntudatát. Ezen ponton lehet a lelkigondozónak a személy életébe bekapcsolódni és változást előidézni. Nem azt kell szem előtt tartani, amit *akarok*, hanem amit *igénylek*. Ez lehetővé teszi a felebarátom igényeinek felismerését és megosztását. A missziós törekvés ezen a ponton annyit jelent, hogy osztozni egymás életében a személyes kapcsolatokon keresztül.³⁵⁴ Mert ahol ketten vagy hárman összegyűlnek...

A lelkigondozói attitűd ebben a magatartásban jut kifejezésre, azaz jelen lenni, osztozni a másik fél életútjában, megtapasztalni a spiritualitást, empátiát a szerető és személyes kapcsolaton keresztül. Ennek a folyamatnak vonzó hatása tapasztalható, amely *visszakapcsol, megerősít és elindít* (a másik személy felé): „*menj el, te is hasonlóképpen cselekedj*” (Lk 10,37). Ezt Andrew Root *testet öltött szolgálatnak*³⁵⁵ nevezi.

Ezek értelmében megfogalmazódik, hogy a lelkigondozás elsődleges célja a találkozás és megosztás, mely nem explicit értelemben vett misszió, hanem annak indirekt megnyilvánulása.

³⁵² „Many people believe now that they can do a better moral job without Christianity.” PAAS, 2012./3 20.

³⁵³ „Individualism is constructed around the core commitment of seeing people as fundamentally rational animals that are loyal to what enhances or fulfills their individual self-interests. Individualism says, you are your interests.” ROOT, 2013.48.

³⁵⁴ „Our mission to the world is to share the place of those in the world.” ROOT, 2013.164.

³⁵⁵ „incarnational ministry” - Lásd: ROOT, 2013.115.k.

5.4.3. Az iskolai lelkipozítás missziós szerepe a nevelés, oktatás és gyógyítás területén

Az egyház princípium-orientált közösségében minden olyan szolgálat, mely nem az egyházi (gyülekezeti) munkaterületen zajlik, többnyire elkerüli az egyházi figyelmet. Így az iskolai lelkipozítás is, jóllehet munkájában az egyházi misszió szolgálatát támogatja, könnyen az egyház látóterén kívülre kerül. Ezt a viszonyulást az iskolai lelkipozítás intervenciója és hatékonysága módosíthatja. Tény, hogy e szolgálat hatékonysága és eredményessége számszerűen nehezen mérhető és igazolható. Született azonban már erre vonatkozó kutatás német nyelvterületen. Az Erlangen-Nürnberg Neveléstudományi Intézet keretében 2005-ben végzett felmérés alapján pozitív összefüggést találtak a *képzés, vallásosság és eredményesség* közt.³⁵⁶ Ez egy sajátos iskolai léttér hatását tükrözi, ahol tanulók, tanárok, szülők, lelkipozítók kapcsolatban állnak egymással, sajátos iskolai nevelési és oktatási háttérrel biztosítanak, ami pozitív fejlődési és teljesítmény-tendenciát biztosít a tanulóknak. Ennélfogva megállapítható, hogy az iskolai lelkipozítás egy speciális léttérben végzett szolgálat, melynek hatása tendenciózus az oktatás és nevelés hatékonyságára nézve.

Mindennek ismerete azért válik jelentőssé, mert az iskolai lelkipozítás az egyházi és iskolai intézménnyel való szoros együttműködésében a diákok fenntartásait, előítéletét, az egyházzal, hittel, vallással szembeni negatív attitűdjét képes leépíteni.³⁵⁷ Másik jelentősége az iskolai lelkipozításnak, hogy a tanulók és szüleik által az egyház egy olyan társadalmi réteget szólíthat meg, melynek jelentős része a „*kikonzfirmálás*” által a gyülekezeti közösségből lemorzsolódott. Az iskolai lelkipozítás a vallásos, szabadidős és képzési tevékenységei által eséllyel szólítja meg és vonja be programjaiba az iskolai közösséget. E közösség formáló és nevelő hatás missziós jelleget hordoz.

Amerikai kutatásokkal igazolták, hogy a vallásos interakciónak hatása van az egészségre.³⁵⁸ A 80-as évektől kezdődően az egészségpszichológia és szociológia is több figyelmet tanúsított a vallásosság hatékonyságának, megállapítva, hogy a vallásosság hatása más jellegű, mint a szociális segítségnyújtásé.³⁵⁹ Jelen korban több tanulmány kutatja vallásosság gyógyító hatásmechanizmusát, illetve pozitív hatását a stresszel és egyéb pszichikai zavarokkal való megküzdésben.³⁶⁰ Megállapították, hogy a vallásosság, a spirituális

³⁵⁶VIERLING-IHRIG, Heike: Was hat die Kirche von der Schulseelsorge? In: DAM, Harmjan/SPENN, Mathias: Evangelische Schulseelsorge. Hintergründe, Erfahrungen, Konzeptionen. Bd 2. Comenius Institut, Münster, 2007.36.

³⁵⁷ VIERLING, uo.37.

³⁵⁸OMAN, D./ THORESEN, C.E.: „Does Religion Cause Health?”: Differing Interpretations and Diverse Meanings. In: Journal of Health Psychology, Vol.7.(4) 2002. 365-380.

³⁵⁹OMAN, D./ THORESEN, C.E.2002. 373.

³⁶⁰ELLISON, C.E./ LEVIN, J.S: The Religion-Health Connection: Evidence, Theory and Future Directions. In: Health Education and Behavior, Vol.25 (6), 1998. 700-720. Forrás: www.sagepublications.com Letöltés ideje:

tapasztalat hozzájárul az egészség megőrzéséhez a belső béke, a remény és a pszichobiológiai és viselkedépszichológiai kérdésekre adott *igenlő* válaszok által.

Összefoglalva: az iskolai lelkigondozás sajátossága, hogy egy olyan fizikális térben működik, mely bonyolult találkozási területe tanulóknak, barátoknak, tanároknak. Állandóan rendelkezésre áll, tehát bárki számára elérhető és állandó készenlétben adekvát segítséget nyújt a rászorulóknak. Ahol ezt sikerül megvalósítani és gyakorlatba ültetni, ott a lelkigondozás hathatós segítséget jelent az életkrízisek, konfliktusok, hitéleti válságok leküzdésében. Ehhez természetesen szükség van egy sajátos lelkigondozói habitus meghonosítására, mint személyes és csoportos beszélgetésre, irányított csoportdinamikai folyamatokra, stb. Fontos, hogy megfogalmazzuk: az iskolai lelkigondozás nem riválisa valamely iskolai tanulási tevékenységnek, holisztikus értelemben sokkal inkább kiegészítője azoknak, így pl. a vallásos oktatásnak is.³⁶¹

Jelenléte fontos az egyház számára, de nem az egyházért, hanem a rászoruló, önmaga jelenét és jövőjét fel/megismerni akaró emberért. Jelenléte fontos az egyház számára, mert a misszió szolgálatának lehetőségét teremti meg a *testet öltő szolgálat* által. Jelenléte fontos az egyház számára, mert címezte az a korosztály, mely egy szekuláris társadalomban a keresztyén értékek feladására, a gyülekezeti közösség mellőzésére, az értelemvesztésre egyre nagyobb késztetést érez.

2011.11.

³⁶¹VIERLING, uo. 41.

6. A SERDÜLŐK FEJLŐDÉSI FOLYAMATÁT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK

6.1. Pszichoszomatikus fejlődés

A serdülőkor a változások ideje. Az általános fejlődéslélektani kormeghatározás a 12 éves kortól a 18-22 éves korig tolja ki a serdülőkori életciklus időtartamát, ezt az időszakot is két részre tagolva: korai (12-16 év) és késői (17-22 év) serdülőkorra.³⁶² A legtöbb pszichoszomatikus változás ebben az életciklusban zajlik, mely különös nyomást gyakorol a személyiségfejlődésre, hatással van az identitás kialakulására³⁶³. A testi és lelki változás mértéke mellett a változások *gyorsasága* is számottevő. A változások integrálása, az énkép alakulása hatalmas kihívás elé állítja a serdülőt. A szociális közösség, a családi háttér, a serdülő kortárs csoport mellett a tanár, a szülő példaadó szerepe hangsúlyosan fontos. Fejlődéslélektani szempontok szerint a serdülőkor olyan fejlődési fázisa a személyiség alakulásának, melyben a legszélesebb körű változások zajlanak intra- és interperszonális síkon.³⁶⁴ A fejlődési folyamatot úgy is értelmezhetjük, mint az individuális és környezeti faktorok interakcióját, melyen belül több befolyásoló faktor-csoportot tárgyalhatunk. Olyan fejlődési rész-folyamatról beszélünk, mely történhet kurzív módon, de akár megszakítással, vagy elakadásokkal is. A serdülőkori fejlődési folyamatra a tendáló rugalmasság jellemző: a rizikófaktorok és protektív faktorok egymással váltakoznak. Kimerítené a dolgozat formai kereteit a serdülő korosztály fejlődéslélektani életciklusának részletes ismertetése. A továbbiakban többnyire azoknak a hatásoknak ismertetésére szorítkozunk, melyek jellegüknél fogva általánosan meghatározóak a serdülőkori változások testi, pszichikai, kulturális és spirituális vonatkozásában. Kiemeljük azon tényezőket és hatásukat, melyek a serdülők fejlődésfolyamatában gyakori problémaforrást jelentenek.³⁶⁵

³⁶²A szakpszichológia általában pre-adoleszcencia és adoleszcencia megnevezésekkel különbözteti meg a két fázist (más elmélet hármass felosztást alkalmaz: korai, közép és késői serdülőkor) tartózkodva attól, hogy életkor szerinti általános meghatározást alkalmazzon. Nem véletlenül. Egyértelmű határ nem vonható, ugyanis az életkori meghatározás a vizsgált szempontok, nembeli különbség szerint változhat. A pszichoszomatikus, a kognitív, a morális fejlődés változik a serdülőkor időzónájában, ezeken belül még figyelembe veendő a nemek szerinti eltérés is. DE WIT, J./ VAN DER VEER, G./ SLOT, V.W., 1997.14-17.

³⁶³DE WIT, J./ VAN DER VEER, G./ SLOT, V.W. 1997.17.k.

³⁶⁴BALSWICK, Jack O./ EBSTYNE-KING, Pamela/ REIMER, Kewin S.: The Reciprocating Self. Human Development in Theological Perspective. InterVarsity Press Downers Grove, 2005.168.k.

³⁶⁵Lásd a továbbiakban: FLAMMER, August, ALSAKER, Françoise: Entwicklungspsychologie der Adoleszenz, Verlag Hans Huber, Bern-Göttingen-Toronto-Seattle, 2002.72.

6.1.1. A szomatikus fejlődés

A szakirodalom arra hivatkozik, hogy a testi fejlődés ritmusában eltérés mutatkozik fiúk és lányok közt. A hormontermelés intenzitása a testrészek növekedését indukálja, kialakulnak az elsődleges és másodlagos nemi jellegek, megnő az agy térfogata. A fiúk testi érése látszólag két évvel később következik be, mint a lányoké.³⁶⁶ A felmérések azt igazolják, hogy valójában pár hónap eltérés van fiúk genitális szerveinek és lányok külsődleges nemi elváltozása közt. A különbségtétel abból adódik, hogy a hormonális háztartás megváltozása következtében a lányok testi érése látványosabb, mint a fiúké.³⁶⁷ A serdülőkor második szakaszában a lányok testmagasság növekedése időben hamarabb leáll, mint a fiúké. A hormonális változás egyre több külső (testi) és belső (pszichikai) jegy alapján teszi a nemeket különbözővé. Ez a különbözőség (nemi és faji) lesz a serdülőkor egy sarkalatos pontja, amely alapján a személyek és csoportok közti *különbségek* egyre nagyobb hangsúlyt kapnak. E különbözőség alapján szocializálódnak a serdülők, keresnek példaképet és fejlődik ki identitásuk is. A testi érés késői vagy túl gyors lefolyása negatív hatással lehet a serdülő lelki fejlődésére. A túl gyors testi fejlődéssel nem minden esetben jár együtt a személyiség érése, a lassú testi folyamatok gátlások formájában hatnak vissza a lelki fejlődésre.³⁶⁸

A szekuláris *társadalmi gyorsulás* ismert hatása elsőként az iparban és gazdaságban érezteti sürgető hatását. *Minél többet és minél gyorsabban termelni* tendencia a társadalom bizonyos létminimum emelkedéséhez járult hozzá. Az élelmezés változatossága a testi fejlődés gyorsaságát, így a korábbi érést – következésképpen a gyermekkor időbeli rövidülését eredményezte.³⁶⁹ Ma már hamarabb jutnak el a serdülők a testi érettségig, a személyiség felnőtté válása csak jóval ezután következik. Ez a tény további kérdéseket vet fel a felelősségvállalással, a pszichikai ellenálló-képességgel, a szellemi képességgel kapcsolatosan. A serdülőkor változásai mellett a serdülőnek az iskolai elvárásokkal szemben is meg kell küzdeni. Ez a küzdelem gyakran a regresszió problémáját hordozza, főleg a lányok esetében, mely egy védekezési mechanizmus: elfordulás a valós problémáktól, a megküzdéstől, a felvállalástól.

A serdülőkori fejlődésfolyamatot, a fiatalok *szociális érettségét* egyidejűleg befolyásolja a modern létmód komplexitása: a gazdag választási lehetőség, a választás szükségességének kényszere, a testi ideálokkal való azonosulás, a kulturális pluralitás, széles szabadidős és

³⁶⁶DE WIT, J./ VAN DER VEER, G./ SLOT, V.W. 1997.53.

³⁶⁷FLAMMER, August, ALSAKER, Francoise, 2002.75.k.

³⁶⁸A lányok esetében fellépő alhasi fájdalmak menstruáció idején, okozhatnak szenvedést, a fiúkat leginkább a péniszük nagysága foglalkoztatja. A lányok gyors testi növekedése visszatetsző sokszor önmaguk számára, a pattanásos arcbőrt szégyenlik, ugyanakkor érzik a nővé válás kihívásait, ami büszkeséggel tölti el. DE WIT, J./ VAN DER VEER, G./ SLOT, V.W. 1997.58.

³⁶⁹Lásd az erre vonatkozó felméréseket: FLAMMER, August, ALSAKER, Francoise, 2002.76-77.

konzumkínálat a drogkínálat és parttalan szexuális moralitás.

Látható, hogy a serdülőkori testi fejlődés különböző komponensei több irányból jelentenek kihívást, mely hatások nagymértékben befolyásolják az énkép, az önértékelés alakulását. A serdülőnek nem csak önmagát kell elfogadni, hanem környezete igényéhez is akkomodálnia kell. Ezért minden jelentős környezeti változás, mint költözés, iskolacsere, válás, különösen nagy terhet jelentenek a serdülőnek.

6.1.2. Kognitív fejlődés

A kognitív képességek terén ugrásszerű fejlődés tapasztalható, a serdülő képes már az elvont fogalmakat megérteni. Ez azt is jelenti, hogy képes a hipotetikus gondolkodásra, a valós események több dimenzióját képes megérteni és interpretálni,³⁷⁰ ahogyan Piaget elméletében is a formális műveleti szakasz a serdülőkor kezdetét jelentette. A kognitív képességek gyarapodása mellett a másik, a társ megértése is hangsúlyossá válik. Ez egy első lépés a *szelf*, az ön-észlelés kialakulásához, megerősödéséhez, mely folyamat elengedhetetlen a személyiségfejlődés és identitás-alakulás szempontjából.

6.1.3. Pszichoszociális faktorok

A pszichoszociális tényezők hatása a serdülők korosztályán belüli eltérést mutat. A testi érése nem egyformán következik be a nemek csoportján belül sem. Ez a különbség, úgy fiúknál, mint lányoknál eltérő szocializálódási folyamatot eredményez. Egy testi érettséget és erotikus vonzást mutató lány könnyebben beilleszkedik idegen társaságba, kezdeményez párkapcsolatot és jobban elfogadja önmagát, mint korban hozzá illő lány társai, akik még a kislányos testi jelleget hordozzák.³⁷¹ A fiúk esetében is hasonló tendencia figyelhető meg: a férfiasság, a testmagasság, a fizikai teljesítőképesség növekedése egyes fiúknál a felelősségtejes feladatok felvállalását eredményezi (pl. munkavállalás, párkapcsolat), míg a testi fejlődésben lassabb ütemet mutató serdülő fiúknál ez kevésbé fordul elő.³⁷²

A testi fejlődés a családi kapcsolatok módosulását is jelenti. A lányok serdülőkori változása az anyával való kapcsolat változását idézi elő. Több erre vonatkozó kutatás is igazolja,³⁷³ hogy a serdülőkori lányok, főleg az előrehaladott fejlődést tapasztaltak anya-lány kapcsolata konfliktusokkal terhelt és kapcsolati eltávolodást eredményezett. Ugyanez a tendencia figyelhető meg a fiúknál is, jóllehet az elkülönülés és konfliktusok jelensége időben valamivel hamarabb történik.

³⁷⁰BALSWICK, Jack O./ EBSTYNE-KING, Pamela/ REIMER, Kewin S.: The Reciprocating Self. Human Development in Theological Perspective. InterVarsity Press Downers Grove, 2005.172-173.

³⁷¹DORN L./CROCKETT L./PETERSEN A.: The Relations of Pubertal Status to Intrapersonal Changes in Young Adolescents. In: Journal of Early Adolescence 8/4. 1988. 405-419. Forrás: www.jea.sagepub.com Letöltés ideje:2013.04.

³⁷²FLAMMER, August, ALSAKER, Francoise, 2002.82-84.

³⁷³Lásd pl: CROCKETT, L/PETERSEN, A, 1987.173-188.

Az önértékelés és testi jellegek változása közösség és kultúrafüggő. Kutatás által igazolták, hogy az osztályközösség, az iskolai atmoszféra és iskolakultúra jelentősen befolyásolja a serdülők énképét és önfogadását. Norvég iskolákban szűrőpróbaszerűen végzett felmérés szerint az egyik iskola serdülő diákjai általánosan elégedettebbek voltak testi fejlettségükkel, míg egy másik iskola hasonló korosztálya negatív énképet és önértékelést mutatott.³⁷⁴ Az önfogadás és testi érés *timing* (időzítés) – jelensége a lányoknál további hatások következménye, mely a súlyátlagot és az étkezés rendjét befolyásolja. A serdülőkori lányok gyakori elégedetlenséget igazolnak vissza a testsúlyukkal kapcsolatban, mely az étrend drasztikus változtatását, diétázást von maga után. Megállapították, hogy a korai étrendváltoztatás összefüggést mutat a későbbi evészavarok kialakulásával.³⁷⁵ Ugyanakkor, a korábban érő serdülők között kétszer annyi pszichoszomatikus rendellenességet mutattak ki, mint a később érőknél. A lányok körében mért rendellenességek aránya a fiúkéhoz képest a kornövekedéssel egyenesen arányosan növekedett.³⁷⁶

Összefoglalva megállapítható, hogy a serdülőkori korai érés különösen terhelt időszak, melyben a szocio-kulturális hatások jelentős szerepet játszanak. Megállapíthatjuk, hogy a serdülőkor fejlődési ütemében és a nemek szerint is jelentős eltérések mutatkoznak, ám a hosszú távú fejlődési ütemet, a szocializálódási képességet és a személyiségfejlődést tekintve ezek az eltérések a felnőttkorban kompenzálódnak. A serdülőkorban meg tapasztalható számos előforduló rendellenesség *nem általánosítható tendencia*. Mindazáltal fontos teendő a szülőket, tanárokat, nevelőket felvilágosítani, hogy hatalmas idői eltolódás van a testi érés folyamatában. A korai diétázás és súlycsökkentés következményekkel jár ezért a korán és későn érő fiatalok átélt nehézségeit ismerni kell. A serdülőkori elfojtott magatartás felnőttkori túlkompenzálást eredményezhet, a korán érő lányok vonzódása az idősebb fiúk iránt, továbbá, hogy nagy szükség van egy megértő és támogató szociális környezetre.³⁷⁷

³⁷⁴FLAMMER, August, ALSAKER, Françoise, 2002.84.

³⁷⁵PATTON, G./SELZER, R./COFFEY, C./CARLIN, J./WOLFE, R.: Onset of Adolescent eating disorders: population based cohort study over 3 years. BMJ 1999, 318.7186.765. Forrás: www.bmj.com Letöltés ideje: 2013.04.

³⁷⁶HAUGLAND, S./WOLD, B./STEVENSON, J./AAROE, L.E./WOYNAROWSKA, B.: Subjective health complaints in adolescence. A cross – national comparison of prevalence and dimensionality. In: European Journal of Public Health. Vol.11.nr1. 2001.4-10. Forrás: www.nuigalway.ie Letöltés ideje: 2013.04.

³⁷⁷FLAMMER, August, ALSAKER, Françoise, 2002. 91.

6.2. A függőség és a személyi autonómia feszültsége

A szülőktől való leválás folyamata serdülőkorban általánosan megfigyelhető szükségszerűen bekövetkező folyamat. A leválás folyamatának részlete azonban kultúrafüggő. Téves megállapítás, ha a függéshelyzet és személyi autonómia közti intra- és interperszonális feszültséget csupán a serdülőkorra korlátozzuk. Ez a folyamat a születéstől fogva tart, különböző formában. A serdülőkor hozza el azt a személyiségben bekövetkező *érést*, amely a leválás folyamatát és az autonómia körvonalazott határát megfelelően fölerősíti. Ez a folyamat a biológiai és fizikai eltávolodást jelenti a szülőktől, ugyanakkor a korábbi biztonság elhagyását is. Az új utak és megoldások keresése, az önértékesítés próbája, a régi szerepek levetése és újak kipróbálása, feladatokkal, mint kihívásokkal való megküzdés, az egyéni döntés és felelősségvállalás, mind részei ennek a folyamatnak.³⁷⁸ A szülőktől való leválás folyamata nem szakításszerű, hanem *fluktuáló* és *komplementer* tendenciát mutat. A régi kapcsolatok elhalványodnak, de újak veszik át helyüket. A leválás nem jelenti a kapcsolatok teljes megszakítását. Az eltávolodás és újra közeledés segíti a szülő-gyermek kapcsolatot egy új szintre helyezni, mely elég teret biztosít a személyi autonómia megerősödéséhez.

A személyi autonómia kialakulását számos külső, úgynevezett pszichoszociális tényező befolyásolja, illetve döntés elé állítja a serdülőt. A serdülők *napirendje* egy folyamatosan növekvő probléma: az iskolában eltöltött idő mennyisége, az ingázás időtartama, az extracurriculáris tevékenységek, a kiegészítő órák, a sportfoglalkozások olyan tevékenységek, melyek a serdülők szabadidejének nagy részét kitöltik és lefoglalják. A serdülőnek magának kell megtanulni a saját idejét beosztani, s rendkívüli kihívások esetén (pl. dolgozatírás, vizsga) azt rugalmasan kezelni. A *fogyasztás* által a serdülők egyaránt jellemző részei a konzum társadalomnak. A pénzzel való bánás, a személyes holmik beszerzése, megőrzése a felelősségtudatot ébreszti fel. A szabadidős kínálat a választás lehetőségét biztosítja sport, zene, szórakozás, drog, mobilitás, stb. közt. Egyre sürgetőbbé válik a kérdés: *ki vagyok, milyen vagyok, milyennek kellene lennem?* Ezek a sürgető kérdések gyakran ideológiai alapú közösségekbe sodorják a serdülőt. A döntések meghozatalában gyakori tendenciát mutat az orientálódás igénye. A serdülő leggyakrabban kortársaitól, baráti körétől szerez információt, illetve beszél meg terveit, de a szülők is gyakran partnerek ebben a kérdésben. A kérdésfelvetést gyakran az ellentmondásos társadalmi történések provokálják, mely a morális döntések meghozatalát igényli a serdültől. Ez az időszak az ún. *szubjektív moralitás* kialakulásának időszaka.³⁷⁹ Az eddigi autoriter moralitást, melyet egy bizonyos személy

³⁷⁸FLAMMER, August, ALSAKER, Françoise, 2002.94-95.

³⁷⁹FLAMMER, August, ALSAKER, Françoise, 2002.99.

(szülő, testvér, lelkész, tanár) testesített meg, felváltja egy idea, egy új morális norma, vagy istenfogalom. Ezek *szubjektíve értelmezett* értéknormák, melyek a személyiség részeivé válnak.

Az alábbiakban a modern elméletek halmazából azokat a szempontokat összegezzük, melyek relevanciával bírnak a serdülő bio-pszicho-szociális kontextusában. Korban szintén nehéz egységes megállapodásra jutni a különféle fejlődésemléletek meghatározásában. Ezért a serdülőkort az általános 7-10 éves gyermekkor végétől a 18-21 éves ifjúkori rugalmas határok közé soroljuk.

Freud a szexuális motivációt tekinti a serdülőkori fejlődési mozgatórugójának, ezért *genitális szakasznak* nevezi ezt az időszakot. A három személyiségi komponens, az *id*, *ego* és *szuperego*³⁸⁰, érzelmekben megnyilvánuló harcának tetőpontját fedezi fel. A szexuális vágy, az elfojtott gyermekkori ödipális késztetések felerősödése ösztöni, energiákat szabadít fel, mely felborítja a kisiskoláskor idején beállt pszichológiai egyensúlyt.³⁸¹ Mindezt befolyásolják a környezeti, szociális és biológiai tényezők.

Freud biológiai gyökerű megközelítése további kiegészítésre szorul. Piaget és Erikson a gondolkodási struktúra megváltozásában talál fejlődést jelző elemeket.³⁸² Erikson az élettémák feszültségében látta kibontakozni a személyiséget: autonómia és kétség, iniciatíva és bűntudat, cselekvés és kisebbségi érzés, intimitás és izoláció, integritás és kétely. Erikson az identitás és szerepkonfúzió problémájában³⁸³ ismeri fel a serdülők fejlődési motorját. A tét: megtanulni a különböző elvárások és belső késztetések közötti egyensúlyt megtartani. Az identitás adja meg a választ arra, hogy mennyire sikerült önmagunk múltját, jelenét, kapcsolatainkat és környezeti elvárásainkat összhangba hozni. Piaget szerint a *formális műveleti* szakaszban³⁸⁴ a serdülő önmagáról, kortársakkal való kapcsolatáról, társadalmi ideálokról szóló nézete, ezáltal pedig teljes pszichológiai működése megváltozik. Képes bonyolult logikai levezetésekre, elvont fogalmak értelmezésére, sajátos gondolkodásmód kialakítására. Piaget a kognitív gondolkodás fejlődését tekinti az önállósodás határkövének, mely által a sematikus, átvett gondolkodás mellett önállóan, egyéni kognitív döntéseket képes meghozni és azokat követni.³⁸⁵

³⁸⁰Freud az *id* (ösztönén) *ego* (tudatos én) *szuperego* (felettes én) között állandó egyensúlykeresés folyik. Az ösztöntörekvéseknek az *ego* akar érvényt szerezni, de a felettes én morális kontrollja szabályozza azt. A konfliktusok feloldása a fejlődés motorját jelenti. COLE, Michael, COLE, Sheila R.: Fejlődéslélektan, Osiris Kiadó, Budapest 1998. 380-381.

³⁸¹COLE, Michael, COLE, Sheila R.: Fejlődéslélektan, Osiris Kiadó, Budapest 1998. 588.kk.

³⁸²Piaget minőségi fejlődést tulajdonít az intelligens gondolkodás funkcionalitásának. Három feltevésből indul ki: az intelligens gondolkodás a biológiai adaptáció része, az idő múlásával új kognitív struktúrák fejleszthetők, a fejlődés a fázisok egymásutáni folytonosságának következménye. Lásd: DE WIT, J./ VAN DER VEER, G./ SLOT, V.W, 1997.69.

³⁸³ERIKSON, Erik H.: Gyermekkor és társadalom. Osiris Kiadó Budapest, 2002.257.kk

³⁸⁴COLE, Michael, COLE, Sheila R, 1998. 627.

³⁸⁵COLE, Michael, COLE, Sheila R, 2002.120-122.

6.2.1. A család rendszerének hatása

A rendszerszemlélet paradigmája már teret hódított a pszichológia, a terápia és a lelkipozírozás területén is. Olyan nevek merülnek fel, mint Selvini, Boscolo, Cecchin, Prata, Minuchin, Haley, Stierlin, Böszörményi, akik megfigyelik a család rendszerén belül működő transzgenerációs, interperszonális, kulturális és szocio-pszichológiai hatásokat. Jelentősége van a szerepeknek, elvárásoknak, érzékenységeknek, beszédmódnak, ünnepeknek, kulturális elemeknek.³⁸⁶

A serdülő önállósodása egyben kihívás a család számára is. Az „üres fészék” jelensége és a szülők között fellépő depresszív tünet a családi struktúra hirtelen változására vezethető vissza. A családon belül lejátszódó folyamatok segítő és gátló hatásúak lehetnek a serdülő önállósodására nézve. A válás és/vagy újracházassodás a serdülő számára pszichikai terhet rónak. Gyakori megoldás a párkapcsolat létesítése, valamint a családi kapcsolatoktól való függetlenedés igénye. Az ellenkező eset a *parentifikálás* veszélye, mely a családi szerepek felcserélését, szülői feladatkörök ráruházását jelenti, a serdülő személyes fejlődésének terhére.

Jóllehet a serdülők biológiai változásának megvan a sajátos pszichológiai jelentősége, mindemellett a társas élet szerveződése, a kortársakkal és családdal való kapcsolat változó helyzetet mutatnak. Mindaddig az azonos neműek társasága és a család kielégítő körülménynek számított. A serdülőkorban az érdeklődés áttolódik a másik nem irányába is, tehát a heterogén baráti körökben is jól érzi magát. Fontos az azonos értékek és szemlélet felismerése, a népszerűség, a klikkek és bandák belső lojalitáson alapuló szerveződése, a szexuális vonzalom. A család szerepe, ennek hatására, átminősül. Nem beszélhetünk a családi kapcsolatok minőségi leépüléséről, hanem az érdeklődési területek függvényében változó kapcsolati igényről. Azaz: bizonyos kérdésekben, pl: öltözködés, szexualitás, kábítószer, a kortársak véleménye mérvadó, míg a morális, vallási és házassági kérdésekben a szülőket tartják kompetens társnak.³⁸⁷

Ugyancsak hangsúlyosan kerül előtérbe a serdülő-szülő konfliktusa, melyben a serdülő a biztonságos családi háttér és a szabadság és önállóság diktálta autonómia közt léteznek. A szülő részéről pedig elvárt a függetlenség igénye és a felelősség összhangja.

A jövő perspektívája serdülőknél gyakran az iskolával, hivatással, képzéssel kapcsolódik össze. Csak ez után következik a párkapcsolati, a szabadidős és az anyagi szempont. A félelmek kapcsán ugyanez a sorrend figyelhető meg,³⁸⁸ majd kiegészítődik az egészség, a szülők, a lehetséges válás miatti félelmekkel.

³⁸⁶V.ö. FLAMMER, August, ALSAKER, Françoise, 2002.104-107.

³⁸⁷COLE, Michael, COLE, Sheila R, 1998. 612-614.

³⁸⁸Lásd: NURMI, Jan-Erik/PULIINEN, Harry: The changing parent-child relationship, self-esteem and intelligence as determinants of orientation to the future during early adolescence. In: Journal of Adolescence, Vol.14. 1991/1, 35-51. Forrás: www.sciencedirect.com Letöltés ideje: 2013.04.

6.3. A serdülők kapcsolati kontextusa: család, kortársak, iskola

6.3.1. A család szerkezetének újraértelmezése a segítő szempontjából

Életünk egyik legfontosabb területe a család. Életünk, kapcsolataink kibontakozásának, világunk megteremtésének terepe. A 21. század modern társadalmában a család fogalma módosul.³⁸⁹ A gyermek szocializációja a családi élettér mellett kiegészül az iskolai élettérrel. Nyilván sem jellegében, sem jelentőségében nem összeegyeztethető a két élettér. A család nem csak nevelési, kommunikációs közösség, hanem a kötődések kialakításának, az érzések (elrejtettség, biztonság, szeretet, vigasztalás, támogatás) megtapasztalásának, az individuális fejlődés lehetőségének, a gondoskodás, az etikai értékrend megtapasztalásának helye.³⁹⁰

Az utóbbi évtizedekben a hagyományos társadalmi mikro-közösség, a család fogalmi töltése jelentősen változott. A gyakori családfelbomlás és újra egyesítés új fogalmi készletet vezetett be a szakmai körökbe: a *mozaikcsalád* terminusát. A szótárak szókészlete nem tárgyalja a mozaikcsalád megnevezést, valójában a hétköznapi nyelv sem gyakran használja. A szó és jelentéstartalma nem újkeletű. Régen, az egyik szülő elhalálozása, manapság az elvált szülők után maradt (csonka)család, vagy az újraraházasodott felek alkotta családformáció meríti ki a *mozaikcsalád* fogalmát.³⁹¹ Az újonnan alakult mozaikcsalád, jóllehet külsőleg a nukleáris családhoz hasonlít, struktúrájában és belső kapcsolatrendszerében mégis más. Az egyik szülő csak egy adott idő után kerül kapcsolatba a gyermekkel, a családtagok egy személy elvesztését élték meg, az családban új kapcsolati formák alakulnak, melyek nem helyettesítik az első, az eredeti kapcsolati struktúrát, a gyermekek az elvált szülőhöz is kötődnek.³⁹²

A családokban fellépő kapcsolati konfliktusok, a családok gyakori felbomlása a gyermek létének és biztonságának veszélyét jelentik, személyiségére negatív hatást gyakorolnak. Ennek következményei:

A) a nem teljes és nem hagyományos családformáció terjedése, és a családi

³⁸⁹ „A modern társadalmak globalizálódó világa az embereket homogenizáló eltömegesedésbe vezeti. Ennek egyik kompenzációs következménye, hogy a személyiségfejlődés individualizációs folyamatában az egóját féltő ember nárcisztikus elszigetelődésbe menekül. Ez a tágabb családi kapcsolatokra is kihat, többek között ezért sorvad a rokonok közötti beszélgetés kultúrája. Különösen nehéz megbeszélni a világnézeti, a politikai vagy szexuális kérdéseket, mert attól tartanak, hogy eredménye összeveszés lesz. Sokszor inkább csak egyfajta felületes kapcsolat fenntartására van lehetőség, amely nem veszélyezteteti jobban a kapcsolatokat.” SÜLE Ferenc: Az életerő forrásai a családban. Szent István Társulat, Budapest 2009.98.

³⁹⁰ HORVÁTH Szabó Katalin: A házasság és a család belső világa. Semmelweis Egyetem Mentálhigiéné Intézet, Budapest 2007.16-17.

³⁹¹ KRAEHNBUHL, V./ JELLOUSCHEK, H./ KOHAUS-JELLOUSCHEK, M./ WEBER, R.: Mozaikcsaládok. Animula Kiadó, Budapest 2007/16.16.k.

³⁹² KRAEHNBUHL, V./ JELLOUSCHEK, H./ KOHAUS-JELLOUSCHEK, M./ WEBER, R.: 2007/16.19.k.

rekombináció gyakorisága. Gyakori egyszülős családi nevelési modell, mely nem jelent *csonka* családot – a család így is lehet teljes. Az újrarázasodás vegyes testvéri és szülő-gyermeki viszonyokat eredményez. A jelenséget *mozaikcsaládnak* nevezzük;

B) a rokonsági rendszer felerősödése. A telekommunikáció és közlekedés felgyorsulása a család kapcsolatrendszerének társadalmi változását, kiterjedését eredményezi.

Következmény:

a) a kiszélesedő családfogalom kompenzálja a nem teljes, illetve a nem konvencionális családok hátrányait;

b) a felnőttek páralakítási igénye továbbra is fontos, de a spirituális vonatkozás elmarad belőle (egyházi házasságkötés), a családi együttélés egyfajta utilitarista szerződés eredménye, melyben a hasznosság, materiális tényezők különös hangsúlyt kapnak;

c) számtalan szociális és gazdaságpolitikai stresszforrás befolyása, ami az identitás válságát idézi elő;

d) családi kötelékek intergenerációs válsága, korai szülő-gyermek viszony megbomlása a serdülőkorban, túl korai házasság;

e) család tagjainak sérülékenysége, mely a válások során alakul ki;

f) a gyerekek korai kiröplése, nemzedéki feszültségeket és ellentéteket generál a családban;

g) a szülői szerepek az egyenjogúság fele mutatnak, az anyák és gyerekek szempontja egyre hangsúlyosabb;

h) a család nyitottságát meghatározó személyek egykor a szülők voltak, ma éppen általuk zárul a család rendszere, a gyermekek sokkal nyitottabbak a társadalmi változások irányában, s ők azok, akiken keresztül változik a család, tehát *transzmisszív* elemei a család rendszerének;³⁹³

i) a családok bomlása gondot jelent a gyermek és a lakás szempontjából;

j) a bomlott család nehezen tölti be a szocializáció kihívásait, de a szaporulatét is;

k) a növekvő individuáció, a családi rendszerzavarok összefüggnek, a családi szociális életkeret növekvő feszültségével.

A családtagok, a szülők szerepe és feladatvállalása jelentősen módosult, főleg a múlt század hetvenes éveitől kezdődően. A felgyorsult társadalmi és technikai változások egyre intenzívebb alkalmazkodási feladat elé állították a családokat. A családok megváltozott szerepe a család belső rendszerének egyensúlyvesztését okozta, mely megnehezítette a szociális adaptálódást.³⁹⁴

³⁹³BUDA, 2003. 213-216.

³⁹⁴HORVÁTH Szabó Katalin: A házasság és a család belső világa. Semmelweis Egyetem Mentálhigiéné Intézet, Budapest 2007.18-19.

A család egyik legfontosabb szerepe a tudatosan formált nevelés általi szocializáció. Ebbe a fogalomkörbe beletartozik úgy a születés körüli feltételek megteremtésének szükségessége, mint a családi fészekből kirepült gyermekek, egy módosult kapcsolati szinten történő folyamatos támogatása. A megváltozó családi kapcsolati minták teszik a posztmodern korban a tradicionális és mozaikcsaládot mássá, különlegessé. A lelkipáternek, és a segítőnek ezért fel kell mérni az ebben rejlő akadályokat és lehetőségeket.

6.3.2. Az anya gyermek kötődés biológiai és pszichológiai jelentősége

Kevés olyan életesemény létezik, mely mélyebben és maradandóbban befolyásolná a családok transzgenerációs fejlődését, mint a szülés-születés körüli történések és hatások. Az anya-gyermek kontaktus kezdettől fogva meghatározója a szülő-gyermek kapcsolatnak, a későbbi szocializációs képességnek és a személyiségfejlődésnek.³⁹⁵ Az anyai szeretet, empátias nevelés, a testi kontaktus, biztonság és szemkontaktus olyan jelzés, mely elengedhetetlenül fontos a jó lélektani fejlődéshez. Sajnos gyakran éppen ennek hiányával kell megküzdjön a felnövő gyermek, melyre gyakran nem, vagy csak a felnőttkor problémái orvoslása által derül fény. Az empátias nevelés által reagál a gyermek az őt körülvevő világra. Az empátia visszaszorulása (ezt sajnos egyre több társadalmi tényező indukálja) a gyermek megértési, tanulási és kapcsolatteremtési nehézségeit eredményezi.³⁹⁶

Ezért szólnunk kell, rövid fejezet erejéig, azokról a negatív tényezőkről, melyek sok tekintetben (előre) meghatározzák egy ember, egy generáció fejlődését, irányultságát, (bűn)tudatosságát és tehermentesülését. Az alábbiakban azokat a lényegesebb szempontokat összegezzük, a teljesség igénye nélkül, melyek rámutatnak a gyermeket, a szülőt ért tudatformáló hatások és lehetséges következményeik utóhatására. *„Technikai civilizációnk maskulin jellege sok területen az élet ellen hat. (...) A modern életforma mind a gazdasági élet szabályozóinak, mind a média hatásainak többségén keresztül az egészséges, természetes családi élet ellen dolgozik. Ez különösen látszik korunk női, jin szellemiséghez való viszonyában. Az a nő, aki gyermekeinek nevelésével, a jövő generáció kialakításával foglalkozik, annak társadalmi értéke minimális, anyagi megbecsültsége a legalacsonyabb munkabért sem éri el. Az a nő, aki gyermekeket szül és nevel, az a társadalmi minősítés szerint „nem dolgozik”. A médiumok többsége a családon belüli női szerepet, a gyereknevelést stb. rendszeresen szembeállítja a női önmegvalósítás, karrierépítés*

³⁹⁵V.ö. BUDA, 2003.81.k.

³⁹⁶„A gyerekek logikai, racionális tanítása megkezdődik, a beszédtanítással megindul a verbális szabályozás alapjainak lerakása és lassanként mind több nevelői erőfeszítés irányul arra, hogy a gyerekkel való kapcsolat súlypontja a szavakra tevődjön át. Elindul tehát az a folyamat, amely a társadalom szempontjából kiemelkedően fontos, a mi kultúránkban azonban az empátia visszaszorításának irányába hat.” BUDA, 2003.82.

Az iparosodó társadalmak tradíció vesztese, azok „szabályozó” minőségének hiátusa, a generációk közti értelmi és érzelmi távolodás, az intergenerációs átöröklési folyamat megtörése, a létbiztonság meggyengülése egyfajta érzelmi ürességet és a tudatos kontroll igényét hordozza. A társadalmi gazdasági igények, a szociális „nyomás”, a versenyszféra, az ember teljesítményorientált termelőegység státusa, a gyermekvállalás visszaesése, az élet természetes élhetésének folyamatát hajtja kontroll alá, gyakran az etikai kérdések figyelembevétele nélkül: „*újfajta egzisztenciális félelmet vezettünk be a világba.*”³⁹⁸ A gyermek (lét)joga, hogy kívánt legyen, ellenben a nem kívánt személynek nincsen létjoga (!). „*Nem önmagamért vagyok értékes, személyes értékem viszonylagos és kívülről diktált, mivel attól függ, hogy mennyire akarnak. De, ha én nem rendelkezem abszolút, Istentől kapott értékkel, akkor más sem. Eldobható vagyok, de ők is azok.*”³⁹⁹

E tényezők az ember legérzékenyebb életciklusára (fogantatás-születés-csecsemőkor) is óhatatlanul hatást gyakorolnak, gyakran a gyermek létét veszélyeztetve. „*A társadalmi értékrend e hamis szemléletében legdöntőbb az anyaszerephez és ezen keresztül a gyermekhez való rövidlátó viszonyulás. Lélektanilag ez a személyiségfejlődés serdülőkori szemléleti szintjén és problematikájában való elakadásnak felel meg. Ahol a természetes élet folyamatának ez a fajta megrekedése megjelenik, azt idézi elő, hogy azok a lelki lehetőségek, áldások, amelyek ezen keresztül kaphatók meg, azok kimaradnak az ember életéből.*”⁴⁰⁰ Ezt az elfojtást, büntudatot tudatosan vagy tudat alatt elhordozzuk, az pedig életünk, személyiségünk latens részévé válik. Ha mi nem tudtuk kezelni ezt a problémát, egy következő generáció tudni fogja? „*Az Atyák ették meg az egrest, és a fiak foga vásott el bele.*”(Jer31,29b)

A terápiás munkák során gyakran kerül napvilágra egy-egy felfedezés, mely a személy egy korai életszakaszában bekövetkezett elfojtásról, vagy traumatikus esemény-hatásról beszél. Ezek az események gyakorta visszavezethetők a szülés-születés történetekhez. Az anya-gyermek kötődéséről, valamint annak személyiségfejlődését meghatározó tényéről a kötődésméletek számos szakmunkája referált már. E megfigyelések közös alapja, hogy az ember születése, mint létének „eredete” és folytonossága (kontinuitás-elv)⁴⁰¹ nevelkedésének

³⁹⁷SÜLE Ferenc: Az életerő forrásai a családban. Szent István Társulat, Budapest 2009.98-99.

³⁹⁸Philip G. NEY, Marie A. PEETERS-NEY: Abortusztúlélők, Agape Életvédő Alapítvány-Koinónia, Kolozsvár 2001.64.

³⁹⁹Philip G. NEY, Marie A. PEETERS-NEY, 2001.64.

⁴⁰⁰SÜLE, 2009.99.

⁴⁰¹A kontinuitás elmélet számos, természeti népek körében végzett pre- és perinatális kutatás nyomán született, mely a magzati gyermek és anya szoros, szimbiotikus együttélésében nyilvánul meg. A modern társadalmak gyakorlata a szülés-születésről, gyermeknevelésről, a korai kötődésről sok szempontból más állásponton van. LIEDELOFF, Jean: Az elvesztett boldogság nyomában. Kétezerregy Kiadó, 2007. 41.kk. V.ö. BLAZY Helga: A pre- és perinatális élet kontinuitásáról. In: Várandósság, születés és gyermeknevelés a magyarországi kultúrákban. Kongresszusi Tanulmánykötet, Animula Kiadó, Budapest, 1999. 14.kk. V.ö. ERIKSON, Erik H.: Gyermekkor és társadalom, Osiris Kiadó, Budapest, 2002. 111.kk., 165.kk.

körülményei, a „gyermekre szabott” személyes kapcsolatok meghatározó faktorok annak létminőségére, egészséges identitásának megszilárdulására nézve⁴⁰² (úgy mint „...reális testkép, szubjektív önazonosság, az attitűdök és viselkedés következetessége, az ön-élmény időbeli folytonossága, őszinteség és hitelesség, a nemi szerep, valamint az etnikai hovatartozás megfogalmazása, belső törvényként működő lelkiismeret.”⁴⁰³). Ugyanakkor, egy korai, nem várt esemény, egy trauma,⁴⁰⁴ affektív módon meghatározza az anya-gyermek magzati kötődésfolyamatát,⁴⁰⁵ sőt gyakran ennek nyomán bűntudat, azaz a tudatos énből jövő és tudattalanból betörő vészjelzés hallatja hangját: „nem tudnak örülni az életnek, mert úgy érzik, nem kellene életben lenniük”⁴⁰⁶. Ez igen erős kihatással van a személyiség, az énkép és a társas kapcsolatok fejlődésére. Az anyára és gyermekére gyakorolt külső (pszichoszociális) és belső (lelkiismereti) negatív hatások, a későbbiekben bűntudat-hatást, majd neurotikus tüneteket, függőségre való hajlamot indukálnak. Ismeretes néhány, gyakori szülés-születés körüli traumatizáló tényező.⁴⁰⁷

a) *Nem várt gyerek. Házasságon kívüli gyerek.*⁴⁰⁸ A szülők kényszerházassága, a születő gyermek miatt, hatalmas nyomást helyez később a gyermekre, akiben az elhatalmasodó, minden (múltbéli és jelenkori) „baj” miatti bűntudatot egzisztenciális félelem és elbizonytalanodás kísér. Hasonló kérdéses állapotot idéz elő a házasságon kívül megszületett gyermek pszichikai és interperszonális értékelése.

b) *Kényszerterhesség.* A gyermektelenség nagy lelki terhet ró a gyermekáldást váró párra. Ennek fiziológiai, olykor pszichés okai vannak. Ritkán derül fény, a szülőben felhalmozódott gyermekáldás miatti félelmekre. Ezek a félelmek, igen gyakran, a mesterséges beavatkozás és/vagy kezelés után született gyermekre vetítődnek.

c) *A szülés betegé tesz.* A komplikált szülés, mely halálközeli állapotba sodorta az

⁴⁰²WINNICOTT, Donald W.: Az egyén fejlődése és a család, Animula Kiadó, Budapest, 2006. 21.kk.37.kk. V.ö. C. MOLNÁR Emma: Az anyaság pszichológiája, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1996. 55.kk.

⁴⁰³KERNBERG Paulina F./ WEINER, Alan S./ BARDENSTEIN, Karen K.: Személyiségzavarok gyermek és serdülőkorban, Animula Kiadó, Budapest, 2007. 27.

⁴⁰⁴„A trauma dialektikája nemcsak a túlélő lelki életében működik, hanem közeli kapcsolataiban is, ami (...) instabil kapcsolatokhoz vezet. (...) A traumát átélt emberek alapvető én-struktúráikban szenvednek sérülést. Elveszítik hitüket önmagukban, a többi emberben és Istenben. A megalázottság, a bűntudat, és a tehetetlenség megtapasztalása lerombolja önértékelésüket. (...) A traumát megelőzően kialakított identitásuk visszavonhatatlanul megsemmisül.” Judith HERMAN: Trauma és gyógyulás, Háttér Kiadó-Kávé Kiadó-NANE Egyesület, Budapest, 2003. 76.

⁴⁰⁵V.ö. ETÉNYI Zsuzsa: Vizsgálható-e a születési emlékezet kisgyerekeknél? In: Várandósság, szülés és gyermeknevelés a magyarországi kultúrákban, Kongresszusi Tanulmánykötet, Animula Kiadó, Budapest, 1999. 32.kk. V.ö. Storcz Judit-Dános Lászlóné: PIC és korai kötődés, in: Várandósság, szülés és gyermeknevelés a magyarországi kultúrákban, Kongresszusi Tanulmánykötet, Animula Kiadó, Budapest, 1999. 58.kk.

⁴⁰⁶NEY/PEETERS-NEY, 2001.28.

⁴⁰⁷Az alábbiakban összefoglalt szempontokról ír HIRSCH, Mathias: Schuld und Schuldgefühl, Vandenhoeck-Ruprecht, Göttingen, 1998. 135.kk.

⁴⁰⁸LOSONCZI Ágnes: A legnagyobb életforduló: a gyerekvárás, szülés, születés – a társadalomkutató szemével. In: Várandósság, szülés és gyermeknevelés a magyarországi kultúrákban, Kongresszusi Tanulmánykötet, Animula Kiadó, Budapest, 1999. 108.kk.

anyát, valamint a szülés nyomán, vagy ahhoz köthető bekövetkezett (maradandó) betegség, a gyermekben hatalmas büntudatot ébreszt saját egzisztenciája miatt, mely a válság előidézője volt.

d) *Nemi erőszak. Abortusz.* A nemi erőszak által megfogant és született gyermek a „nem várt gyermek” negatív szülői üzenetével szembesül.⁴⁰⁹ Az abortusztúlélő gyermek életérzésében törést jelent (ez) a felfedezés, mely életidegenséget, egzisztenciális szorongást, másság érzését, a kapcsolatépítési problémákat indukálja.⁴¹⁰ Az ilyen személy állandóan feje fölött érzi lebegni „Damoklész kardját”, mint aki a végzet elől megmenekült ugyan, de a sors által halálra üldözött.

e) *Továbbadott gyermek.* A családstruktúra változását előidéző egyik faktor a munkavállalással és teljesítménykényszerrel magyarázott jelenség. A megszülető gyermeknek olykor „nincs helye” a családban, mert a szülők elfoglaltak. A nagyszülők „örökbefogadó” hajlama egy primér törést jelent a gyermek életében, a hazaérkezés, azaz a nagyszülő-gyermek szeretetkapcsolatát átmenet nélkül megtörő beavatkozás egy második traumaként jelentkezik.

f) *Szerepáthelyezés. Parentifikáció.* A gyermeki ártatlanság és felelősség áthelyezésével értelmezett szerepcseréről van szó. A szülő, egy belső igény hatására a gyermeket emeli a szülőtárs helyére, ezzel nem csak pozíciót, hanem nagyobb és korai felelősséget ruház rá, mint amekkorát korának megfelelő személyisége elhordozhatna. Másfelől, az anya-gyermek kapcsolat minősül át, a bizalmi kötődés helyét egy bizonyos én-koherencia váltja fel. Ez egy belső igény, a külső elvárásnak megfelelően teljesíteni. Ennek sikertelensége büntudatot ébreszt.

g) *Gyermekvárás és terhesség.* Három jelenség tartozik ide: a személyiség érésevel együtt járó szülővé válás, valamint a szaporodási ösztönből származó gyermekvárás, a szülőtől nyomatékosan elhatárolódni akaró, önmagát, terhesség által felnőtté tevő kényszeres gyermekvárás, valamint egy anya-tárgy teremtés, mely által az anya a gyermekben éli meg regresszív szeretethiányát, az anyáskodás által. A meg nem született gyermek identitásromboló hatást vált ki az anyából, aki tudatosan szakítja el önmagától a vele szimbiózisban növekvő magzatot. Az abortusz magas előfordulása, mint társadalmi jelenség számottevő kollektív büntudat-hatást eredményezhet.⁴¹¹

⁴⁰⁹ „Az anya-státus tudatos hárítása az anticonceptio, melynek tudattalan megfelelője a funkcionális meddőség. Az anya-szerep tudatos hárítási lehetősége a művi abortusz, míg a tudattalané az immanens panaszok és tünetek.” C. MOLNÁR Emma: Az anyaság pszichológiája, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1996.70.

⁴¹⁰ NEY/PEETERS-NEY, 2001. 23.kk.38.kk.

⁴¹¹ A romániai Országos Statisztikai Hivatal (INSSE) 2007-ben, és az UNICEF Innocenti Research Centre 2008-ban végzett felmérései szerint Romániában 1989-2006 között háromszor nagyobb volt a bejegyzett abortuszok száma, mint a születéseké. Ez évente százazres nagyságrendű művi terhesség-megszakítást jelent. Forrás: www.insse.ro, www.unicef-irc.org,

A fent említett anya-gyermek szimbiotikus kapcsolatán, valamint annak affektív, gátló tényezői hatásán figyelhető meg a modern társadalmi élettér természeti-teremtettségi elhajlása, az úgynevezett *elidegenedési folyamat*, melyről az egzisztenciálfilozófia, antropológia, majd a modern társadalomtudományok, mint szociálpszichológia, fejlődéspszichológia, majd pedig a teológia is egybehangzóan referál. Az ember életterébe adottak azok az elemek, melyek ellentétes polaritásuk, de életre hívó szelekciós képességük révén, az ember helyét, viszonyulását, identitását immanens és transzcendens síkon meghatározzák. Ha az emberi élet nagy rejtélyére (mint fogantatás és születés) keressük a választ, akkor elgondolkodhatunk arról a küzdelmes, korrekciós de természetes folyamatról (magzat-anya szimbiózis), amely az ember vitalitásának és létfolytonosságának része. Ezt a „rendet” szándékosan megbontó idegen impulzusok az ember bio-pszichikai ökoszisztémáját háborítják. Az egzisztenciális félelem, a szorongásos kötődés, a túlélésből fakadó bűntudat⁴¹², az ontológiai bűntudat⁴¹³, a bizalmatlanság és önbizalomhiány, egy valamikor elkövetett vagy elszenvedett külső és belső konfliktus tünetei.

A szeretetlenség valamely traumatizáló megnyilvánulását megtapasztalt személy nehezen hiszi el szülőről, még kevésbé Istenről, hogy szerető és gondoskodó. Az élet értékelése helyett az „olcsó élet” üzenetét vételezi környezetéből. Az egzisztenciális szorongás, a bűntudat elfojtása, a lét értékének tagadása a halál kultúrájához vezet, melynek társadalmi, gazdasági hatását tapasztaljuk. Mindennek felismerése/ismertetése teszi/teheti (bűn)tudatossá a gondolkodó modern kor emberét

6.3.3. A családi nevelés jelentősége és hatása

„Mire nevelünk?” Tisztázandó kérdése ez minden szülőnek. Csak ezután lehetséges nevelési módokról, annak hatásairól és következményeiről beszélni. A család az az elsődleges szintér, ahol a gyermek szocializációja elkezdődik. E folyamatban a szerető szülői nevelésnek jelentős szerepe van. Az empátiás törődés, a kommunikációs csatornák stabil kialakítása, a szülő-gyermek kapcsolat biztonsága alappillérei a családi nevelés folyamatának.⁴¹⁴ „A szülők akkor szereik helyesen gyermekeiket, ha elősegítik egyedi eredetiségük megtalálását,

⁴¹² Az abortusztúlélők sajátos életérzése, hogy bűnrészesnek érzik magukat, mert nem őket abortálták. Mindig bocsánatot kérnek, igazolni akarják létjogosultságukat. Függőségeik miatt pedig lelkiismeret-furdalásuk van. NEY/PEETERS-NEY, 2001. 38.

⁴¹³ „Beteljesületlen, ontológiai bűntudattól szenvedő szülők gyakran arra kényszerítik gyermeküket, hogy valósítsa meg a saját álmaikat, melyek általában nem felelnek meg a gyermek személyiségének, vagy értelmi képességeinek.” NEY/PEETERS-NEY, 2001. 47.

⁴¹⁴ „E bonyolult összefüggésrendszerben a szülők általában megfelelő képzettség, hozzáértés, módszerismeret nélkül élnek és cselekszenek és voltaképpen – mint ezt már nagyon sokan megállapították – szinte csoda, hogy csak annyi pszichológiai probléma van a gyerekek életében, mint amennyi van. Eddig azonban nem alakultak ki szervezett megoldások arra, hogyan lehetne a szülőknek lélektani ismeretekkel is segíteni a gyereknevelésben.” BUDA, 2003.87.

felkészítik őket az élet küzdelmeire és nem láncolják őket magukhoz.”⁴¹⁵ A gyermek szocializációs folyamatában két sítot kell elkülöníteni: a szocializáció tartalmát és formáját. Mi a továbbiakban azokat a formai szempontokat vizsgáljuk, mely a szülők nevelési stílusát, a nevelési gyakorlatot, illetve a gyerek-szülő kapcsolat minőségét érinti.⁴¹⁶ A formai hatás meghatározza a *tartalmat* és befolyásolja a *célt*. A nevelés formai hatása a szülő-gyermek érzelmi kapcsolatán keresztül történik, mely alapja a nevelés által átörökölt tartalomnak, mely közegben az *értékvitel* és *értékvétel* megtörténik.⁴¹⁷

„Hogyan neveljünk, hogy jól neveljünk?” A kérdés nem csak a szülőket, de pedagógust, szociológust, pszichológust lelkészt és nevelőt egyaránt foglalkoztat. A nevelési módok kutatásáról tetemes mennyiségű szakirodalom született. Csak az utóbbi évtizedek legismertebb kutatók és irányelveiket említve kell szólnunk Earl S. Schaefer engedékeny nevelési elméletéről,⁴¹⁸ Benjamin Spock elmélete hasonlóan a szülői engedékenységet hangsúlyozza. Thomas Gordon magyarul is megjelent számos könyve kiegészíti és összefoglalja elődje, Spock elméletét, miszerint a szilárd határok megvonása, a következetesség és határozottság fontos eleme a nevelésnek.⁴¹⁹

Baumrind nevelési stílusai néven vált ismertté az a négy forma, mely elég összefoglaló és kifejező a szülők 77%-ra nézve.⁴²⁰ Ezek a következők:

1. Tekintélyelvű – az engedelmesség feltétlen megkövetelése;
2. Irányító – racionális észérvek és magyarázatok alapján irányítja a gyermeket;
3. Engedékeny – kevéssé korlátoz és irányít;
4. Elhanyagoló – engedékenység és érdektelenség jellemzi.

Ranschburg Jenő magyar pszichológus szintén négy kategóriában a hideg-engedékeny, hideg korlátozó, meleg engedékeny és meleg korlátozó szülői nevelési módokat írja le.⁴²¹ Nincs tökéletes stílus, a nevelési módok átfedést jelentenek minden szülőnél. A nevelés hatása a gyermekre viszont további kutatások tárgyát képezi, ugyanis igazolt, hogy a nevelési módok sajátos viselkedésmintákat és magatartásmódokat eredményeznek a gyermekben. A legeredményesebb nevelői stílus a szeretettel és gondoskodással teljes határozottság és

⁴¹⁵SÜLE, 2009.119.

⁴¹⁶HORVÁTH-Szabó Katalin: A házasság és a család belső világa. Semmelweis Egyetem Mentálhigiéné Intézet, Párbeszéd Alapítvány, Budapest 2007.113.k.

⁴¹⁷HORVÁTH, 2007.114.

⁴¹⁸Idézi Atkinson, In: ATKINSON, R.L.: Pszichológia. Osiris Kiadó, Budapest 1994.

⁴¹⁹Lásd: Gordon, T.: A szülői eredményesség tanulása. Gondolat Kiadó, Budapest 1990.

⁴²⁰Lásd: Horváth leírását. In: HORVÁTH-Szabó Katalin: A házasság és a család belső világa. Semmelweis Egyetem Mentálhigiéné Intézet, Párbeszéd Alapítvány, Budapest 2007. V.ö. BUSI Etelka: Nevelési szintek 1. A család. ELTE TTK Multimédiapedagógia és Oktástechnológia Központ, Budapest. Forrás: www.staff.u-szeged.hu Letöltés ideje: 2013.04. Lásd még: DE WIT, J./ VAN DER VEER, G./ SLOT, V.W, 1997.106-109.

⁴²¹Lásd: RANSCHBURG, Jenő: Félelem, harag, agresszió. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 2004. V.ö. FLAMMER, August-ALSAKER, Françoise: Entwicklungspsychologie der Adoleszenz, Verlag Hans Hubner, Bern-Göttingen-Toronto-Seattle 2002.183-184.

kontroll alkalmazása.⁴²²

Az érzelmi alapot biztosító nevelés által önállóságra buzdító szülők eredményesebben készítik fel a gyermeket a hétköznapi problémamegoldásra. Ez a szülők általi strukturált környezeti feltételek vizsgálatából ered, illetve abból a szabadságtudatból, mely ezt a vizsgálódást lehetővé teszi.⁴²³ A legújabb kutatások szerint, az érzelmi töltéssel történő nevelési módok mellett „*a gyerek és felnőtt közötti információ (...) és a közös döntési vagyis a kölcsönös kommunikációs folyamat minősége jelentősen hozzájárul a gyermek számos kompetenciájának fejlődéséhez, többek között a szerep és perspektíva átvételének képességéhez, az identitás alakításához, az önszabályozás képességéhez, valamint a morális viselkedéshez szükséges képességekhez.*”⁴²⁴

Láthatjuk, hogy a szülőnek és nevelőnek szükségszerűen ismernie kell a *nevelési stílusok dimenzióit*, nem csupán a gyermekre kifejtett hatás, hanem a nevelő szülő önmaga nevelési stílusának értelmezéséhez. Figyelembe kell venni, hogy a nevelés során nem csak a gyermek változik, hanem a szülő maga is. Lényeges, hogy az ellenőrzés, korlátozás, irányítás, önállóságra nevelés dimenzióiban a gyermekhez igazítva keressék és alkalmazzák a megfelelő nevelési attitűdöt.

Megállapítható, hogy a nevelés többé már nem magától értetődő jelenség a mai kultúrákban. A gyermek nevelése a családban egyirányú tendenciát mutat, ugyanakkor a szülők nevelése *reverzív* módon megtörténik.⁴²⁵ A vallásos nevelés hangsúlya kifejezett akadályokba ütközik a gyermek és a szülő tekintetében egyaránt. Abból lehet kiindulni, hogy a fiatal serdülő kíváncsiságánál, nyitottságánál fogva megszólítható. A vallásos nevelés sem tekinthető normatívnak, nincsenek előírt, időtálló szabályai, de van iránytű, mellyel tájékozódni képes.⁴²⁶ Nem szükségszerű a posztmodern irányvonal követése, a megfelelés, mert a keresztyén nevelés már ismer egy Főt, aki által jelen- és jövőperspektívája van.

6.3.4. Konfliktus a családban

Természetesen minden család átéli a serdülőkor változó hangulatából és igényéből fakadó konfliktusokat. A ruházkodás az egyik leggyakrabban előforduló konfliktusforrás: a lányok gyakrabban kerülnek összeütközésbe a szülőkkel emiatt, mint a fiúk.⁴²⁷ A szülők

⁴²²HORVÁTH, 2007. V.ö. SALLAY Hedvig-MÜNICH Ákos: Családi nevelési attitűdök percepciója és a szelf-fejlődéssel való összefüggései. In: Magyar pedagógia 99.évf. 2. szám. 1999.157-174.

⁴²³MARGITICS Ferenc és PAUWLIK Zsuzsa: Megküzdési stratégiák preferenciájának összefüggése az észlelt szülői nevelői hatásokkal. Magyar Pedagógia 106. évf. 1.sz. 2006.43-62.

⁴²⁴HORVÁTH, 2007.120.

⁴²⁵Lásd: 6.3.1.5. fejezet.

⁴²⁶LIEFFIJN, R.: Studeren onder invloed. Gezinsopvattingen onder invloed van maatschappelijke ontwikkelingen. In: LIEFFIJN, R./ VERKADE, J.A./ JANSSEN, J.: Ontwikkelingsproblemen bij tieners. Maatschappelijke ontwikkelingen in relatie tot problemen bij adolescenten. Ammersfoortse Studies 19. Uitgeverij J.J. Groen en Zoon, Leiden 1995.9-21.

⁴²⁷FLAMMER, August-ALSAKER, Françoise, 2002.173-174.

gyakran nem tudnak eleget tenni azoknak az anyagi követeléseknek, melyek a serdülők számára lényegesek, hogy a barátok és közösségek elvárásainak megfeleljenek. A szülő és serdülő közti konfliktusok mélysége és intenzitása változik. Beszélünk felszínes, mindennapos konfliktusokról, melyek heves és gyors lefolyásúak, nem gátolják és nem befolyásolják a szülővel való kapcsolatot, mint pl: házi munka, kerti munka, hajviselet, iskolai teljesítmény, zsebpénz, barátok, rokonlátogatás, kijárás, lefekvés idő, zenehallgatás, sporttevékenység, testvérvita, stb. Ugyanakkor ezek a konfliktusok lehetnek következményei, vagy helyettesítői is a komolyabb devianciáknak, mint szexualitás, droghasználat, lopás, testi sértés, stb. A kisebb konfliktusokat a család rendszere önmaga képes feldolgozni, a komolyabb konfliktusok, fixálódást eredményeznek, ilyenkor akár külső szakember bevonása is szükséges.

A súlyosabb konfliktusok, mint leválás, szülői delegálás⁴²⁸, válás körüli konfliktus, veszteség miatti trauma lappangási ideje általában hosszú, ezeknek a konfliktusoknak a következménye olykor drámai kimenetelű: elköltözés, elmenekülés otthonról, iskolai távolmaradás, vallásos megtérés, korai házasság, szülővé válás, öngyilkossági kísérlet, drogfüggőség, alkoholfüggőség, kriminalitás, stb.⁴²⁹ A kutatások azt igazolják, hogy a zavaros, konfliktusos szülői kapcsolatrendszer a gyermek számára élethetetlen családi állapotot teremt, gyakran a gyermek maga is inzultus áldozatává válik: testi bántalmazás⁴³⁰, lelki terror vagy szexuális bántalmazás⁴³¹ áldozatává.

A családi interakciók változása alatt a szülő-gyermek valamint szülők és gyermekek egymás közti beszédét, segítségnyújtását, az irányítás figyelembevételét értjük. Ezek az interakciók a serdülőkorban változást mutatnak. Míg a korai években a gyermek biológiai léte a szülőktől függ, szorosabban kötődnek, a serdülőkor autonómia igénye az interakciók csökkenését, a serdülő intim félrevonulását jelenti. A szülők részéről tanúsított figyelembevétel is változik: míg kora serdülőkorban a hektikus, lázadó, követelő viselkedés általánosabb,

⁴²⁸Ez a konfliktusforma a szerepeltérés és szerepbetöltés ősi családi problematikája. A be nem teljesült szülői vágyak tudatosan vagy tudat alatt delegálódnak a gyermekre, aki ilyen módon a szülői vágyak titkos ügynöke. A gyermek küldetése betölteni a rá delegált feladatot. Ez gyakran interperszonális ütközést jelent a serdülő önmegvalósító ambíciójával és vágyával szemben. DE WIT, J./ VAN DER VEER, G./ SLOT, V.W, 1997.93.

⁴²⁹Nincs általános megállapítás, hogy milyen típusú családok küzdenek leginkább súlyos konfliktusokkal. Montemayor megjegyzése: „*All families some of the time and some families most of the time.*” (1983) Lásd: FLAMMER, August-ALSAKER, Françoise, 2002.175.

⁴³⁰SIMONS, Dominique/WURTELE, Sandy: Relationship between parent's use of corporal punishment and their children's endorsement of spanking and hitting other children. In: Child Abuse and Neglect. Vol 34, Issue 9. 2010. 639-646. Forrás: www.sciencedirect.com Letöltés ideje: 2013.04.

⁴³¹FLAMMER, August-ALSAKER, Françoise, 2002.175. Lásd még: DAIGNEAULT, Isabelle, HEBERT, Martine, McDUFF, Pierre: Men's and Women's childhood sexual abuse and victimisation in adult partner relationships: A study of risk factors. In: Child Abuse and Neglect 33. 2009. 638-647. valamint SCHUETZE, Pamela/EIDEN, Rina Das: The relationship between sexual abuse during childhood and parenting outcomes: Modeling direct and indirect pathways. In: Child Abuse and Neglect, 29. 2005. 645-659. Forrás: www.sciencedirect.com Letöltés ideje: 2013.04.

később, 14-16 évesen ez a magatartás sokkal higgadtabb, kimértebb, több racionalitás van az érvrendszerben, ennek következtében a szülők tanúsította figyelembevétel is több odafigyelést, beleszólást enged a közös döntésekbe.⁴³²

A nemek szerinti családi interakció eltérést mutat. A lányok és fiúk általában a szociális és érzelmi dolgaikat szívesebben beszélik meg az anyával, az apával többnyire dologi témájú (technikai, hivatásbeli, politikai), hétköznapi beszélgetést kezdeményeznek. Ennek egyik, kutatással igazolt magyarázata, hogy az anyák lényegesen több aktív időt töltenek gyermekeikkel, mint az apák. Kimutatták, hogy az érzelmi töltettel együtt járó apai interakció több bizalmi viszonyulást eredményezett a gyermek részéről, míg a kapcsolatot nem kereső apákat a serdülő gyermekek teljesen figyelmen kívül hagyták. Az apai szeretet-interakció megvonás negatív hatással van a serdülő későbbi párkapcsolati minőségére.⁴³³

A szülők közötti konfliktus meghatározza a serdülő családi és társas viszonyulását.⁴³⁴ Azok a szülők, akik kapcsolatukban több elfogadást mutattak egymás iránt, hatékonyabb konfliktuskezelést és megküzdést alkalmaztak, azok gyermekei externalizáló képessége kevésbé gátolt szintet jelzett.⁴³⁵ A szülők munkahelyi stresszhatása és elégedetlenség kiváltotta diszkomfortja kihatással van a serdülő elégedettség érzésére, illetve a depresszív magatartás kialakulását idézi elő a serdülőben.⁴³⁶ Ez a kutatási eredmény azt is igazolja, hogy a serdülők fokozott érzékenységgel reagálják le a szülőket ért szocio-pszichikai hatásokat, az érzelmi változást, a szomorúságot, a fáradtságot – főleg az anyával szemben. Az apával szemben elnézőbbek. Ez magyarázható a serdülők alapvetően anyához való szorosabb kötődésükkel, valamint azzal az elvárással, hogy inkább az anya részéről elvárt az otthonmaradás, az érzelmi támasz és szeretet-léghő biztosítása.

6.3.5. A válás körüli konfliktusok

Megdöbbenő statisztikai eredmény, mely szerint negyven éven belül a házasságok

⁴³²FLAMMER, August-ALSAKER, Francoise, 2002.179-180.

⁴³³Lásd: INGE, Seiffke-Krenke/ OVERBEEK, Geertjan/ VERMLUST, Ad: Parent-child relationship trajectories during adolescence: Longitudinal associations with romantic outcomes in emerging adulthood. In: Journal of Adolescence, Vol.33, Issue 1, 2010.159-171. Forrás: www.sciencedirect.com Letöltés ideje: 2013.04.

⁴³⁴ Horst Kampfer a szülők individuális és szociális hatások következtében az irigység és az erőszak fejlődési fokozatainak mennek keresztül, melynek következtében a gyermeket már nem értékes, egyedi, kreatív személynek fogadják el. A gyermek jelenléte gyakran a *rivalizálás* tapasztalatával párosul. A gyermek a szülői szeretet-függőségében idealizálja szüleit, jóllehet elutasítást tapasztal, mely kissebbségi komplexust indukál. Az erőszak egy módus, hogy a képzelt kicsiből újra *nagy* legyen. KAMPFER, Horst: Neid gebiert Gewalt: Ursprünge und Transformation. In: Wege zum Menschen Vol59.No1 Vandenhoeck-Ruprecht, 2007.60-73.

⁴³⁵OLIVER, Pamela H./GUERIN, Diana Wright/COFFMANN, Jaqueline K.: Big five parental personality traits, parenting behaviors, and adolescent behavior problems: A mediation model. In: Personality and Individual Differences, Vol. 47. Issue 6. 2009. 631-636. Forrás: www.sciencedirect.com Letöltés ideje: 2013.04.

⁴³⁶SALLINEN, Marjukka/KINNUNEN, Ulla/RÖNKA, Anna: Adolescent's experiences of parental employment and parenting: connections to adolescents' well being. In: Journal of Adolescence, Vol. 27, Issue 3. 2004.221-237.

42%-a bomlik fel.⁴³⁷ Ennél már csak a személyes ismeretségi kapcsolatokban tapasztalt valóság megrendítőbb. Az érzelmi krízis nem csak a szülőket, de a családban növekedő gyermeket is traumatizáló hatása alá vonja. Ennek oka főleg a válás előtt és után zajló intenzív küzdelmek, érzelmi zsarolás és kapcsolati játszmák, melynek gyakran a gyermek esik áldozatul. E kis fejezetben nem foglalkozunk a válás okainak pszichoszociális és gazdasági tényezőivel, sem annak jogi aspektusaival. A válás körüli konfliktusok serdülő gyermekekre gyakorolt hatását vizsgáljuk és összefüggést keresünk a gyermek viselkedési és szocializációs kapcsolati mintái közt.

A válás körüli jogi eljárások, kiegyezés esetén, immár lerövidültek. Ez pozitív irányú fejlődést jelent a válás traumatizáló folyamatában, amennyiben a gyermek(ek) elhelyezését sikerült közösen megegyezni. Ennek számos ellenpéldája a szorongás és bizonytalanság érzelmi válságát fokozza a gyermekben.⁴³⁸ A serdülő számára legnehezebben viselhető teher a választás kényszere: egyik szülő mellett, a másik szülő ellenében foglalni állást. A családi háttér megszűnése a biztonság és támasz hiányérzetét kelti, mely főleg a korai serdülő korosztályt mélyebben érinti, az identitás kialakulását nehezíti.

A válási időszakban a serdülő multiplikatív hatások alá kerül. Nem csak a családi belső konfliktusok terhét kell viselnie, hanem a serdülőkor egyéb területein is helyt kell álljon. A nevelés kérdése és családi belső szabályok újrafogalmazása immár egy szülőre háruló feladat. Az egyedül maradt anya esetében ez különösen nagy kihívás, aki gyakran érzi terhét annak, hogy szülői, családfenntartói, nevelői elvárásoknak egyaránt meg kell felelni. Ilyenkor a családi szerepek átrendeződnek, a gyermek gyakran a szülőszerep elvárásaival szembeül az egyedül maradt szülő részéről.⁴³⁹ Az anyagi terhekkel való megküzdés nem csak a megélhetés, hanem a gyermek oktatási lehetőségének kérdését is felveti. A gyermek veszteség-érzése nem elhanyagolható. Ezt a jelenséget Bowlby 1973-ban már megfigyelte és jellemezte. A család felbomlása miatti veszteség feldolgozása hosszú időtartamot ölel fel, a serdülőkorban különösen kritikus, mert a fiatal személyiség identitása még nem elég érett, hogy egymaga megbirkózzon a veszteség feldolgozásával. Ez kompenzációt, pótcselekvést, deviáns viselkedést vagy recesszív magatartást eredményezhet.⁴⁴⁰ Miközben a serdülő leválni készül és egyre több autonóm mozgás- és döntésteret igényel, a lojalitás problémájába ütközik: *„vajon megtehetem ezt a szülővel szemben?”*

Hetherington azt állítja, hogy a válás előtti és alatti konfliktusos időszakot elszenvedő serdülők a válás után hamar megtalálták egyensúlyukat és helyüket. A konfliktus források

⁴³⁷HEGYINÉ FERCH Gabriella: Családp pszichológia. Corvinus Kiadó 2003.198.

⁴³⁸HEGYINÉ FERCH, 2003.211-219.

⁴³⁹VIKÁR György: Az ifjúkor válságai. Animula Kiadó, Budapest 1999. 83.k.k.

⁴⁴⁰DE WIT, J./ VAN DER VEER, G./ SLOT, V.W, 1997.102-104.

megszűnte pozitív faktorként jelenik meg. Hangsúlyozza továbbá, hogy a legnagyobb segítség a serdülő számára az őszinte, empatikus szülői támasz.⁴⁴¹

6.3.6. Generációk közti konfliktusok

A szekularizálódó társadalomban érvényesülő változások hatással vannak a családokra is. Változnak a családok, különböző ütemben, mértékben. A kényszer hatása összerosódik a az alkalmazkodás képességével. A belső, ontológiai folyamatokat még nem tudjuk tudományosan lokalizálni, de eredményeit és hatását vizsgálhatjuk.⁴⁴²

- A létfenntartás kérdése ma szinte teljesen átstrukturálódott. A család egykori többgenerációs konstellációja gondoskodott az ellátásról, a létszükséglet minden szintjét ellátta, ez mára megváltozott: a városi intézményesült szolgáltatások dekonstruálják és átveszik a család egykori szerepeit.

- A család intézményi jellege egyre jobban elvesztődik, benne az egyén a saját szükségletei után kutat, saját emocionális vágyait igyekszik benne megtalálni és kielégíteni. A többgenerációs családforma és funkció elvesztődik.

- A családon belüli szerepmegosztásban a munkavégzés volt a generációk közti meghatározó elem, mára az önkifejezés érzelmi oldala, a szerepdifferenciáció és egyenjogúság vált hangsúlyossá.

- A generációk korai szétválása, a gyermek-szülő viszony átalakulása a családszerkezet meggyengülését eredményezi, ez gyakori válást, vagy házasság nélküli *együttélési létformát* eredményez.

- A családok nyitott-zárt rendszere mára szintén megváltozott: korábban a szülők által nyitott a család a baráti, rokoni közösség felé, mára a gyermeki generáció a nyitó és kapcsolatfeltáró csoport (lásd: iskolatársak, barátok, közösségi portálok, ifjúsági programok, stb). A vallási intézmények irányába is jellemző a záró tendencia.

A fejlődéslélektan további három szempontot emel ki a generációk közti különbség körülírására:

a) Az életciklusok szerinti megélés különbsége:

A serdülőkor fejlődési tendenciáját az újítás, a megtapasztalás, a választás lehetősége és kipróbálása jellemzi. Az idősebb generációt egészen más indíték vezérli: az élettapasztalattal együtt járó felelősség és következmények tudata miatt megfontoltabbak, ugyanakkor számos újítással szemben visszafogottabbak. A kor előrehaladtával, a személyes élettér beszűkülése rezignációt vált ki, szemben az újításra kész fiatal generációval.

b) Az élettapasztalat szerinti megélés különbsége:

⁴⁴¹Hetherington nyomán: DE WIT, J./ VAN DER VEER, G./ SLOT, V.W, 1997.104.

⁴⁴²BUDA, 2003.114-115.

A szocio-politikai ideológiák más-más értékrendet, munkamorált és életcél helyeztek az emberek elé. Az idős generáció értékrendje, megtapasztalt élethelyzetek és alkalmazott önérvényesítő módszerek eltérnek a fiatal generáció változó környezetben szerzett tapasztalatától. Az iparosodás és társadalmi mobilitás hatását már említettük. A mai generáció a technika és a számítógép generációjaként jellemezhető,⁴⁴³ mely tendenciát az idősebb generáció sem követni, sem igazán megismerni, ennél fogva továbbadni, átörököteni sem képes. A fiatal generáció már nem transzgenerációs ismeretszerzés által tanul: a kortársak, a modern társadalom intézményei, a média kínálja fel a hiánypótló ismeretszerzés lehetőségét.⁴⁴⁴

3. A tematikus eltávolodás

A társadalmi pluralizmus relativizálta az életmódról, vallásetikai értékrendről társadalmi normákról alkotott konvenciókat. A fiatal generáció új normák szerinti életmódja az idősebb generáció kritikus hozzáállását vonja magával. *„Megfigyelhető, hogy szülők és serdülő gyermekeik jelentősen eltérő értékkategóriákkal rendelkeznek. A szülők és serdülők értékkategóriáinak fontossága közötti különbség lehet az egyik oka a nemzedékek között jelentkező feszültségeknek.”*⁴⁴⁵ Megfigyelhető, hogy olykor a serdülő és fiatal dolgozó generáció közti értékrendbeli különbség is számottevő. A generációk közti konfliktus nem csak az értékrendbeli különbséghez, hanem az életstílushoz is kapcsolódik. Gyakori inergenerációs konfliktus abból adódik, hogy az urbanizált környezetben a munkatempó idő és energiaigénye igen magas, ennél fogva a szülő képtelen elég figyelmet szentelni gyermekére, kevés tér marad a közös beszélgetésre.

Jóllehet a szocio-pszichikai hatások számottevőek, hatásosan átformálják és irányítják a fejlődő generáció identitását, jelentős különbözőség áll fenn a generációk indítéka és tapasztalati világa közt, mégis a konfliktusok ezzel szemben nem tendenciózusak.⁴⁴⁶ A serdülők, ambivalens módon, szüleiknél keresnek biztonságot és támogatást, miközben autonómia-igényüket velük szemben igyekeznek kifejezni.

⁴⁴³Az idősebb generáció számára teljesen idegen az a virtuális világ, mellyel a fiatal együtt nőtt fel. A technikai civilizációval együtt a társadalmi trendek változása is felgyorsult, ez a folyamat csak növelte a generációk közti kapcsolatteremtési problémát. DE WIT, J./ VAN DER VEER, G./ SLOT, V.W., 1997.114-115.

⁴⁴⁴Mead nyomán (1970) három kulturális átöröklési formát határozhatunk meg: a poszt-figuratív mintát, mely kultúra erős védjegyét hordozza, az idős generáció adja át ismeretét és tapasztalatát az új generációnak; a *co-figuratív* kultúra a modern kultúra jellemzője, mely már túl gyors változási ütemet diktál, melyet az idős generáció követni nem tud, ezért az ifjakkal kortárs segítségre van szüksége a hiányzó ismeretek megszerzéséhez; a *pre-figuratív* kultúra a fiatal generáció oktató természetét demonstrálja az idős generációval szemben. Lásd: DE WIT, J./ VAN DER VEER, G./ SLOT, V.W., 1997.115.

⁴⁴⁵BENKŐ Antal/MARTOS Tamás: A serdülők és szüleik kapcsolatáról, vallási és egzisztenciális értékeiről. In: HORVÁTH-SZABÓ Katalin (szerk): Vallásosság és személyiség. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Piliscsaba, 2007.206.

⁴⁴⁶DE WIT, J./ VAN DER VEER, G./ SLOT, V.W., 1997.116-117.

6.3.7. A serdülők és kortársaik

A serdülőkori beköszöntével a szociális kapcsolatok hangsúlya a családról áthelyeződik a kortársakkal kialakított kapcsolati hálóra. A serdülő egyre kevesebb szabadidőt tölt szüleivel, sokkal többet kortárs barátaival.⁴⁴⁷ A család fontossága nem változik, de mellette helyet kap a serdülő kortársakkal kialakított igen fontos kapcsolati háló.⁴⁴⁸ E kapcsolatnak sajátossága, hogy a serdülő maga választja meg barátait, kapcsolati közösségét, ennek következtében a közösséget működtető szabályok is átíródnak. A kortársakkal kialakított kapcsolati interakciót kissé szélesebb felületen kell értelmeznünk: két ember gyakori találkozása egy kapcsolatot feltételez, mely nem csak azt foglalja magába, amit ketten együtt tesznek vagy beszélnek, hanem egymásról és a jövőről alkotott percepciójukat, félelmüket, elvárásaikat is. Ezek az élmények elraktározódnak az emlékezetbe és nyomban aktiválódnak, mikor a személy egy új szociális interakcióba (helyzetbe) kerül. Egyik esemény és tapasztalati élménysor ráépül mindig egy régebbire. A gyakran ismételt interakciók a viselkedés és önazonosság meghatározó elemei, melyek az identitásfejlődést segítik.⁴⁴⁹ A fiatalok interakciói szabadon választott és nem egy normatívának megfelelő reakciósorozat. Ennek jelentősége az, hogy a családi szabályozáson kívül egyéni szerepet, megküzdési stratégiát választhat, melyet *szabadon*, individuális igényének és a közösségi szabályoknak megfelelően kipróbálhat.

Az azonosulás igénye, az önmeghatározás, a serdülőkori közösségi kapcsolatok egyik fő mozgatórugója. Ez történik a zenei irányultság, ruha és hajviselet, olykor nemi, etnikai és faji vagy vallási megkülönböztetés alapján. A csoporthoz tartozás igénye és a csoport ideológiával való azonosulás hatás olykor annyira kohéziós erőt képvisel, hogy a kiszakadás akár identitásvesztést is jelenthet. Ezt megelőzendő, szükségszerű a fiataloknak elegendő teret biztosítani a környező világuk megismerésére, kutatására, önmaguk kompetenciáinak megtapasztalására, egyéni véleményük kifejezésére, ami által énképük, önértékelésük és identitásuk megerősödhet.⁴⁵⁰

A párkapcsolati fejlődésdinamika új hatásokat és ellenhatásokat rejt. A serdülő kész kipróbálni az ellenkező nemmel alakított kapcsolati viszonyt. Ez jelentős mértékben növeli önbizalmát és erősíti az önmagáról alkotott képet. Ugyanakkor a párkapcsolat konfliktusaival, a szakítással járó krízisek érzelmileg nagyon megviselik a serdülőket, ami főleg akkor jelent problémát, ha a szülőkkel való kapcsolat nem nyújt megfelelő támaszt. Az általános szexuális felvilágosítások hasznosnak, preventív jellegűnek bizonyulnak⁴⁵¹, ellenben gyakori hibájuk,

⁴⁴⁷DE WIT, J./ VAN DER VEER, G./ SLOT, V.W, 1997.118.

⁴⁴⁸FLAMMER, August-ALSAKER, Francoise, 2002.194.

⁴⁴⁹FLAMMER, August-ALSAKER, Francoise, 2002.194-195.

⁴⁵⁰FLAMMER, August-ALSAKER, Francoise, 2002.199.

⁴⁵¹LINDBERG, L.D./MADDOW-ZIMMET, I.: Consequences of Sex Education on Teen and Young Adult

hogyan a párkapcsolatok lehetséges kimenetelének negatív oldalát hangsúlyozzák preventív és tiltó jelleggel.⁴⁵² Kevés hangsúlyt kap azonban a „technikai” jellegű ismeretanyag mellett⁴⁵³, a kapcsolatokban meg tapasztalható értékes, pozitív tartalom.⁴⁵⁴ Ezzel együtt megállapíthatjuk, hogy a szexuális magatartás szomatikus kockázatot is rejt magában a különböző nemi úton terjedő betegségek és következményeik, a túl korai terhesség, gyakori partnercsere vagy a nem kielégítő információ által.

6.3.8. Az iskola és a serdülő

Nagy eltérés mutatkozik az iskolai öröm minőségében a változásában a kisiskoláskori és a serdülőkor tanulás kedv között. Az évek előrehaladtával, a serdülőkor beköszöntével egyre alábbhagy az iskolai tanulás iránti vonzódás, úgy a fiúk, mint a lányok esetében. Ezt a jelenséget kutatva számos következménnyel kell számolni, állítják a témával foglalkozó kutatások eredményei: az iskolai elégedettség meghatározza a diák szociális integrálódását⁴⁵⁵, viselkedését⁴⁵⁶, sőt, kihatással van egészségi állapotára is⁴⁵⁷.

Vekerdy Tamás pszichológus a magyar oktatási (kontinentális) rendszerről szólva megállapítja: „a magyar iskola egyik paradoxonja, hogy úgy akar teljesítményt előcsiholni, hogy közben ebben minden módon akadályozza gyerekeit, elsősorban azzal a helyzettel, amibe belezavarja; még attól sem riad vissza, ha ezzel megbetegíti őt.”⁴⁵⁸ Arra a megfigyelésre utal, mely szerint a lányok jó alkalmazkodó képessége az iskolai oktatási rendszerhez sokkal több pszichoszomatikus tünetet eredményez, mint a fiúk esetében, akik alkalmazkodása ugyan rosszabb, de egészségi mutatójuk ezzel ellentétben jobb. Vekerdy következtetése: „...minél jobban alkalmazkodik hozzá (az oktatási rendszerhez, s.m.) egy gyerek, annál jobban

Sexual Behaviors and Outcomes. In: Journal of Adolescent Health. Vol.51, Issue 4. 2012. 332-338. Forrás: www.sciencedirect.com Letöltés ideje: 2013.04.

⁴⁵²Felmérés igazolja, hogy a szülői preventív szexuális felvilágosítás a falusi serdülők körében a fogamzásgátlás lehetőségeire korlátozódott csupán és az számított eredménynek, hogy a fiatalok kellőképpen elsajátították a módszereket. Lásd: CHANDLER, R.K./ JANET, G.B./GRIFFIN, M.: The impact of home-based sexual education on rural adolescents sexual behavior and attitudes. In: Journal of Adolescent Health, Vol.18. Issue 2, 1996. 136. Forrás: www.sciencedirect.com Letöltés ideje: 2013.04.

⁴⁵³Amerikai felmérés kimutatta, hogy az internetes felületen közzétett szakszerű szexuális oktatóanyagokat, valamint tanácsadást a serdülők jelentős hányada vette igénybe a szöveges és egyéb ismertetőanyagok mellett. MALBON, K.M./ OJONG, T./ SACK, A.N.: 20. Access To Sexual Health Education and Care for Adolescents: Using Technology. In: Journal of Adolescent Health, Vol.50, Issue 2. 2012. S24-S25. Forrás: www.sciencedirect.com Letöltés ideje: 2013.04.

⁴⁵⁴FLAMMER, August-ALSAKER, Françoise, 2002.217.

⁴⁵⁵STIGLBAUER, B./GNAMBS, T./ GAMSJAGER, M./ BATINIC, B.: The upward spiral of adolescents' positive school experiences and happiness: Investigating reciprocal effects over time. In: Journal of School Psychology, Vol. 51, Issue 2. 2013. 231-242. Forrás: www.sciencedirect.com Letöltés ideje: 2013.04.

⁴⁵⁶Egy serdülők között végzett felmérés szerint az iskolai elégedettség pozitívan befolyásolja a viselkedést. Az iskolával elégedetlen diákok körében gyakoribb kockázati faktort találtak, úgy, mint droghasználat, felelőtlen szexuális kontaktus, normák megszegése, illegális cselekedetek, stb. LÉVY-GARBOUA, L./ LOHÉAC, Y./ FAYOLIE, B.: Preference formation, school dissatisfaction and risky behavior of adolescents. In: Journal of Economic Psychology. Vol.27, Issue 1. 2006. 165-183. Forrás: www.sciencedirect.com Letöltés ideje: 2013.04.

⁴⁵⁷VEKERDY Tamás: Az iskola betegít? Saxum Kiadó 2004. 138-156.

⁴⁵⁸VEKERDY, 2004. 147.

betegít”.⁴⁵⁹

A tanítás nem csak pedagógia, hanem *pedológia*.⁴⁶⁰ Az oktatás központúsága mellett a gyermek az első számú *célszemély*. Egy teljesítmény-központú rendszerben a minősítési rendszernek normatív jellege van. Ez potenciális stresszfaktor a tanuló számára: inkább megfelelni az elvárásnak, mintsem az egyéni képességeket fejleszteni – tendencia érvényesül.⁴⁶¹ Egyes alternatív oktatási rendszerek, (Waldorf, Montessori) a teljesítmény-központúság helyett gyermekközpontú oktatási rendszert alkalmaznak – igen jó eredménnyel. Ezáltal nem a rendszerek jó-rossz minőségi értékelését, hanem a módszerek paradigmatisztikus különbségét emeljük ki, mely a gyermek személyiségét, fejlődéslélektani aspektusait, képességeit és készségeit akarja megismerni és fejleszteni, és nem az oktatott anyag követelményrendszerének megfelelni.⁴⁶²

EXK. „...van egy alapvető probléma (...). Ezt az alapvető problémát úgy is kifejezhetnénk tudományosan, hogy az intelligencia-teszt tíz faktorából – ez a mérés ma világszerte standardizálva van; Európára és Magyarországra is – az iskola kettőt osztályoz: egyfajta lexikális emlékezetet és matematikai készséget. (...) az egészséges gyermeki intelligenciában a cselekvéses rész az erősebb, ez a fejlődés záloga, ez húzza magával a szóbeli intelligencia fejlődését is. A két osztályozott faktorból mind a kettő a szóbeli tartományba esik. A cselekvéses részt meg sem érinti az iskolai osztályozás.”⁴⁶³

A magas és növekvő követelményrendszer meghatározza a diák iskolai elégedettségét: több stresszfaktort teremt kevesebb individuális jutalmazást biztosít. A diákok tudatában vannak a pályaválasztás nehézségeinek, mely a teljesítmény függvénye. A stressz tehát nem csak kívülről érkező hatás, hanem belülről is generált feszültség és félelemforrás.⁴⁶⁴ A terhelt iskolai atmoszféra negatív tapasztalata gyakran fixálódik a diákokban, ez meghatározza a tanulás iránti viszonyulásukat, motivációjukat, magatartásukat, szocializációs képességüket.⁴⁶⁵ Széles körű, negyven országban végzett felmérés igazolja, hogy az iskolai elégedetlenség (negatív tapasztalat), az iskolai mobbing és a diákkriminalitás közt kapcsolat van.⁴⁶⁶ Ez a

⁴⁵⁹VEKERDY, 2004. 148.

⁴⁶⁰A gyermek teljes megismerésére fókuszáló vizsgálódás, mely szociopszichikai, lelki, fejlődéslélektani, antropológiai, pedagógiai vizsgálat keresztmetszetében ismeri meg a gyermeket. Lásd: Vekerdy, 2004. 59.

⁴⁶¹Lásd: BUDA, 2003.128-129.

⁴⁶²Csikós megállapítása, hogy a magyarországi Nemzeti Alaptanterv (NAT-1995) a matematikai deduktív következtetési képesség fejlesztését követeli, a tankönyveket pedig a tekintélyelvű stílus uralja. Lásd: CSÍKOS Csaba: Iskolai matematikai bizonyítások és a bizonyítási képesség. In: Magyar Pedagógia, 99.évf. 1.sz. 1999.3-21.

⁴⁶³VEKERDY, 2004. 69-70.

⁴⁶⁴FLAMMER, August-ALSAKER, Françoise, 2002.235.

⁴⁶⁵Az iskolai versenyhelyzet, a teljesítmény-alapú értékelés a rivalizálás esélyeit fokozza, melynek alapja az irigység. Az irigység pedig igazolt módon összefügg az erőszak gyakoriságával és kifejezőmódjával. KAMPFER, Horst: Neid gebiert Gewalt: Ursprünge und Transformation. In: Wege zum Menschen Vol59.No1 Vandenhoeck-Ruprecht, 2007.60-73.

⁴⁶⁶HAREL-FISCH. Y./ SOPHIE, W./ FOGEL-GRINWALD, H. and co.: Negative school perceptions and

hatás nem elhanyagolható információ a pedagógusra, szülőre nézve, főleg, ha figyelembe vesszük a serdülő más életterületein ható potenciális probléma-faktorokat, mint család, párkapcsolat, identitás-formálás, stb.

A serdülő diákok, tanárokkal szembeni gyakran panaszt kapott magatartása, komplex folyamat eredménye. Szem előtt kell tartanunk a serdülőkor azon személyiségfejlődési stádiumát, melyben az autonómiára törekvés és az identitás kialakulása részben leválásra készíteti a serdülőt a szülőkkel szemben, ugyanakkor konfliktusaiban, kérdéseiben mégis a szülői segítséget részesíti előnyben. Az oktatásban megfigyelhető a diákokat érő stresszfactorok hatása, mely a *regrediálás*⁴⁶⁷ pszichikai folyamatot idézi elő. Ennek hatására a szülő-jellegű személyre (t.i. a tanárra), a szülői szerepek átruházódnak. Irányába fejeződnek ki a gyermeki magatartásformák, mint dac, ellenséges magatartás, lázadás, de ragaszkodás, bizalom és elfogadás is. Ismert, hogy a serdülő ezekben a demonstrációkban valójában szerepet próbál, „*ilyenkor teszteli a felnőttet, azt vizsgálja, mennyire fogadja az el őt, mennyit tud elviselni tőle*”.⁴⁶⁸ A csoport, osztályközösség gyakran stimuláló hatású az ilyen konfliktusokban, azonban a tanár részéről idejében felismert helyzet és tudatos egyéni megoldás alkalmazása értékes tanulság lehet a csoport számára.

A tanulási-oktatási rendszerek jó-rossz hatása mellett nyilvánvalóan az iskolai közösség fontossága,⁴⁶⁹ normatív jellege a fejlődésfolyamatokban és tanulásban igazolt. Az iskolai közösség nevelő és fejlesztő hatását igazolták kora serdülőkori diákokon végzett felméréssel, és azt mutatták ki, hogy az iskolai közösséget formáló tevékenység pozitív befolyással van a diákok magatartására, problémamegoldási képességére, motivációjára.⁴⁷⁰ A 80-as években Németországban bevezetett iskolai gyakorlatként diákok közössége dolgozott ki saját morális és normatív szabályozási és szankcionálási rendszert, melyet aztán gyakorlatba is ültettek. Az iskolai közösség, mint *jogvédő és joggyakorló* közösség működött.⁴⁷¹ Ezek azt a gyakorlati eredményt igazolták, hogy a közösségben integrálódott diákok morális értékítélete és döntésképesége jobban fejlődött, mint az izolált diákok esetében.

involvement in school-bullying: A universal relationship across 40 countries. In: Journal of Adolescence, Vol 34, 2011. 639-652. Forrás: www.elsevier.com/locate/jado Letöltés ideje: 2013.04. V.ö. FLAMMER, August-ALSAKER, Françoise, 2002.239.

⁴⁶⁷ „A személyiség időnként, különösen feladathelyzetekben, traumák, stresszek hatására visszaeshet, regrediálhat korábbi érési fázisokra, ez általában azt jelenti, hogy annak a fázisnak megfelelő személyes kapcsolatokat igényel, vagyis szülőkapcsolatokat...” BUDA, 2003. 128.

⁴⁶⁸BUDA, 2003. 130.

⁴⁶⁹DE WIT, J./ VAN DER VEER, G./ SLOT, V.W, 1997.132-135.

⁴⁷⁰BATTISTICH, V./ HOM, A.: The Relationship between Student's Sense of Their School as a Community and Their Involvement in Problem Behaviors. In: American Journal of Public Health, Vol. 87, No 12. 1997.1997-2001. Forrás: www.sciencedirect.com Letöltés ideje: 2013.04.

⁴⁷¹Lásd Kohlberg hasonló kutatását. SHAREY, J./ REIMER, J./Kohlberg, L.: The Kibbutz as a model for moral education: A longitudinal cross-cultural study. In: Journal of Applied Developmental Psychology. Vol. 6, Issues 2-3. 1985. 151-172. Forrás: www.sciencedirect.com Letöltés ideje: 2013.04.

Összefoglalva az eddig elmondottakat, néhány alapvető eredményt és tényszerűséget fogalmazhatunk meg. A serdülőkori változások a legszélesebb körű fejlődési ciklust jelentik, melyet nem szabad problémaként kezelni. Jellemző rá a tendáló rugalmasság. Felfedezünk olyan faktorokat, melyek fokozott rizikót jelentenek a fejlődésfolyamatban: túl gyors testi fejlődés, lassúbb személyiségi érés, a társadalmi fokozott elvárások, értékrelativizmus, tájékozódásvesztés, önfogadás (fiúknál lassúbb folyamat), korai leválás és túl korai házasság, a felbomló családok és a vele járó lelki, szociális és jogi következmények, stb.

A társadalmi változások rendjén a családi kapcsolatrendszer módosulását is szem előtt kell tartani. Kiszélesedik a családfogalom, de elmarad a családformálás spirituális-rituális mozzanata, ehelyett az utilitarista gondolkodás veszi át a vezető szerepet. A családon belüli szerepkonfliktusok, generációk közti konfliktusok, parentifikáció, szexuális inzultus, testi és lelki terror e kapcsolatrendszer potenciális veszélyfaktorait jelentik, melyeket nevelőnek és pedagógusnak felismerni létfontosságú szempont.

Világossá vált, hogy az iskolákban eltöltött idő befolyással van a serdülők viselkedésére, de a személyiség alakulására is. A tanulás kedv elmaradása, a rendszer elleni tiltakozás következménye, vagy azzal való azonosulás betegítő hatásával számolni kell. Ennek következménye az iskolai negatív elégedettség, mely kapcsolatban áll a mobbing és iskolai erőszak előfordulásával.

A fenti megállapításokból jutunk el arra a következtetésre, hogy a serdülőt sokoldalú behatás éri, mellyel valamilyen módon megküzdeni próbál. Milyen adekvát segítségnyújtás foganatosítható a kihívásokkal szemben? Mit tehet a lelkipozítás, főként az iskolai lelkipozítás ezekben a helyzetekben? A következő fejezetben ezekről a kihívásokról és lehetőségekről olvashatunk összefoglaló áttekintést.

7. A SERDÜLŐKORI GYAKORI PROBLÉMÁK. A MEGKÜZDÉS MÓDJA. A LELKIGONDOZÁS LEHETŐSÉGE

7.1. A serdülők internalizált és externalizált problémái

A gyermekkorhoz képest a serdülőkorban sokkal gyakrabban fordulnak elő depresszív tünetek, melyeket a serdülők internalizálnak, azaz magukba fojtanak, nem beszélnek ki. Ez a tendencia főleg a korán érő lányoknál jelentkezik, míg a lassabban érő lányokra és a hasonló korú fiúkra nem jellemző.⁴⁷² Az externalizálás alatt a viselkedésben megmutatkozó devianciát, normák és szabályok megszegését, iskolai környezetben a problémás helyzetek gyakoriságát értjük. Megállapítható, hogy a korán érő lányok sokkal gyakrabban vétnek a normák és szabályok ellen.⁴⁷³ Ide tartozik a rendszeres alkohol fogyasztás, droghasználat, provokatív viselkedés és lopás.⁴⁷⁴ Az intenzívebb testi érést mutató fiatal fiúk körében is gyakoribb az alkohol fogyasztás, a dohányzás, mint a hasonló korú lassúbb testi fejlődést mutató társaik esetében. Anderson és Magnusson kimutatták, hogy a korai testi érést mutató fiúk gyakori alkoholfogyasztása és a felnőttkorban kialakuló alkoholproblémák között szignifikáns összefüggés van.⁴⁷⁵ Ugyanez érvényes a cigaretta fogyasztására is. A korai érés hosszú távú következményeit figyelembe véve megállapítható, hogy a gyorsabb testi érést mutató serdülők hamarabb (17-18 évesen) önállósodtak, a jellemzőbb volt rájuk a domináns, vezető magatartás, szavuk és javaslataik nagyobb nyomattal bírtak egy-egy döntés meghozatalában, míg a lassúbb testi érést mutatók 33 évesen mutattak nagyobb konformitást, magabiztosságot, függetlenséget, szakmai eredményeket és domináns jelleget.⁴⁷⁶

Önmagában nem beszélhetünk problémás vagy deviáns viselkedésről, csak amennyiben azt egy adott normához viszonyítva jelentősen eltérőnek találjuk. Látható, hogy egy adott viselkedés zavaró vagy normális jellege kultúra-, társadalom- és közösségfüggő. A viselkedést pozitív vagy negatív, azaz integratív vagy diszfunkcionális jellegét mindig egy bizonyos *dichotómia* (én-te összefüggés) határozza meg.⁴⁷⁷ Akkor nevezhető egy viselkedés

⁴⁷²FLAMMER, August-ALSAKER, Françoise, 2002.87-88.

⁴⁷³MENDLE, J./TURKHEIMER, E. /EMERY, R.: Detrimental Psychological Outcomes Associated with Early Pubertal Timing in Adolescent Girls. In: PMC 2010.August 24. (PMCID:PMC2927128) Letöltés helye: www.ncbi.nlm.gov Letöltés ideje: 2013.04.

⁴⁷⁴FLAMMER, August-ALSAKER, Françoise, 2002.89.

⁴⁷⁵ANDERSON, T.S./ MAGNUSSON, D.: Biological maturation in adolescence and the development of drinking habits and alcohol abuse among males: A prospective longitudinal study. In: Journal of youth and adolescence. 1990/19.33-42. Forrás: www.sagepub.com Letöltés ideje: 2012.04.

⁴⁷⁶FLAMMER, August-ALSAKER, Françoise, 2002.90.

⁴⁷⁷Pl: egy bizonyos cél elérése funkcionális lehet az én számára, de a környezet számára ez problémát jelent.

diszfunkcionálisnak, ha a problémás viselkedés elakadást jelent a személyiségfejlődésben.⁴⁷⁸ (A dohányzás társadalmi szinten nem számít deviáns cselekedetnek, a személy szomatikus fejlődése szempontjából azonban diszfunkcionális, mert a fejlődést gátolja.)

A problémás viselkedést a pszichológia két csoportba kategorizálja: internalizált és externalizált viselkedésre. Az első a személyre és személyiségfejlődésére nézve jelent problémát, a második, a környezete számára jelent zavaró hatást.⁴⁷⁹

7.1.1. Az internalizált serdülőkori problémák

Az internalizált problémás viselkedések közül a két leggyakrabban előforduló jelenség: a serdülőkori depresszió és az evészavarok.

Egy bevezető gondolat erejéig, a stressz fogalmát és hatását szükséges tömören összefoglalnunk, mely pszichikai és fizikai jólétünket veszélyezteti és kiváltó oka lehet további pszichoszomatikus megbetegedéseknek. Selye János a stressz kutatásnak legnagyobb magyar úttörője, a jelenséget *adaptációs tünet-együttesnek* írta le.⁴⁸⁰ A stresszt külső zaj, hőség, kellemetlen történések, vizsgaláz, intrapszichés konfliktusok, tartós fájdalom és betegség, unalom, vagy ingerszegény környezet okozhatják. Ezen kívül életünk nagy horderejű történései, a kontrollvesztés és az önrendelkezés szabadságvesztése is *stresszorként* hat. Selye három lefutási kategóriát határoz meg⁴⁸¹:

- vegetatív hatások – a szívverés és vérnyomás erősödése, hormontermelődés fokozódása, légzésgyorsulás, stb. Ezek a tünetek összekapcsolódnak a normális mindennapi eseményekkel, kísérőjelenségei a fejlődési folyamatnak;
- az ellenállás fázisa – sikertelen próbálkozás és a stresszor tartós fennállását jelenti, ez már akut stresszhatást, traumatikus élményt mutat (válás, betegség, iskolai kicsapás, stb.);
- a kimerülés szakasz – krónikus stressz, a distresszt váltja ki, melynek szomatikus tünetképző hatása van: magas vérnyomás, fejfájás, gyomor- és bélfekély (abuzáló családi környezet, kriminalizáló környezet, szülők pszichikai zavara, stb).

A serdülőkori stressz gyakori esetben visszavezethető a családi háttérű konfliktusos helyzetekre, melyben a gyermek *villámhárítóként* vagy *áldozatként* próbál változtatni a családi helyzeten, önmagára terelve a figyelmet. A stressz pszichoszomatikus tüneteinek kontextuális vizsgálatát a különböző családterápiás iskolák felismerték és feldolgozták. Megállapíthatjuk, hogy a különböző stresszfaktorok intenzív hatására a serdülők különböző módon reagálnak. A kumulált pszichoszociális stressz viszont megnöveli a pszichikai zavarok

⁴⁷⁸FLAMMER, August-ALSAKER, Françoise, 2002.268.

⁴⁷⁹FLAMMER, August-ALSAKER, Françoise, 2002.268.

⁴⁸⁰Lásd a továbbiakban Hegyiné-Ferch Gabriella összefoglalását. In: HEGYINÉ-FERCH Gabriella: Családp pszichológia. Corvinus Kiadó, Budapest 2003.176.k.

⁴⁸¹Hozzá hasonlóan Compas, Orosan és Grant nyomán (1993): DE WIT, J./ VAN DER VEER, G./ SLOT, V.W, 1997.233.

és problémák rizikóját,⁴⁸² jóllehet kutatás nem igazolja egyértelműen a kauzális összefüggést bizonyos pszichoszociális stressz és pszichikai zavar közt.

7.1.1.1. A serdülőkori depresszió jellemzőinek rövid összefoglalása

Az utóbbi évtizedben egyre gyakoribb a 10-18 éves korosztályban előforduló depressziós zavar kerül napvilágra a szakorvosi jelentésekből. Ma már nem csak klinikai értelemben beszélünk a depressziós zavarról, hanem annak enyhébb formáit is figyelembe véve, a hangulati zavarokat is ide csoportosítjuk. A gyakoriságot illetően a szakorvosi statisztikák irányadóak, a valóság ennél szomorúbb realitást hordoz. Az esetek többsége nem kerül speciális kezelésre az eltitkolás vagy figyelmen kívül hagyás miatt, mely serdülő, diák és pedagógus részéről egyaránt megesik.

A serdülőkori depresszió változó tünetekkel és intenzitással jelentkezik. Egyes serdülőknél az affektív zavarok, patológiás tünetek a serdülőkor végével megszűnnek, más esetekben – szakszerű intervenció nélkül – akár a felnőttkorba is átnyúlhatnak, krónikus formát öltve.⁴⁸³ A serdülőkori depressziós tünetek alapvetően nem különböznek a felnőttkori depressziós zavartól. Tüneteik azonban határozottan elkülönülnek az általánosan érzett szomorúság, boldogtalanság érzésétől, jóllehet a tünethordozó gyakorta ezekkel a jelzőkkel írja körül érzéseit.

A kora serdülőkorban még nem találunk jelentős nemek közti eltérést a depressziós tünetek gyakoriságában (2%), a serdülőkor előrehaladtával az előfordulási arány a lányoknál 7-9%-ra növekszik.⁴⁸⁴ A szorongásos és depresszív szindrómák kialakulásában genetikai, alkati, élettörténeti és környezeti tényezők egyaránt szerepet játszhatnak. A pánikbetegség és major depresszió kialakulását genetikai okokra visszavezethető sérülékenységgel magyarázzák, más esetekben inkább a kóros tanulási folyamatoknak (fóbiák) vagy környezeti tényezőknek, veszteségnek, bántalmazottságnak (poszttraumás stresszbetegség) tulajdonítanak nagyobb jelentőséget. A depressziós tünetekkel szembeni auto-protektív megküzdési mechanizmust (coping) fejlettségét is figyelembe kell venni, mely mérsékelő szerepet játszik az emocionális zavarok kialakulásában.⁴⁸⁵

*Általánosan csoportosított depressziós zavarok tünetei:*⁴⁸⁶

- a) testtartásban jelentkező tünet: erőtlen és hajlott testalkat, szomorú, sírásra álló

⁴⁸²DE WIT, J./ VAN DER VEER, G./ SLOT, V.W, 1997.235.

⁴⁸³FLAMMER, August-ALSAKER, Françoise, 2002.269. V.ö. CSORBA János: A gyermek-serdülőkori depresszió és kezelése. In: Hippocrates – Családorvosi és foglalkozás-egészségügyi folyóirat, V. évf. 4.sz. 2003. Forrás: www.medlist.com/HIPPOCRATER/V/4/272main.htm Letöltés ideje: 2013.04.

⁴⁸⁴GÁDOROS Júlia: Depresszió és szorongásos zavarok gyermek- és serdülőkorban. In: Háziorvos Továbbképző Szemle, 2006/1, 76-78. Forrás: www.sunrise.sote.hu/htsz/gadoros.htm Letöltés ideje: 2013.04.

⁴⁸⁵2006/1, 76-78. Forrás: www.sunrise.sote.hu/htsz/gadoros.htm Letöltés ideje: 2013.04. V.ö.

⁴⁸⁶Lásd: FLAMMER, August-ALSAKER, Françoise, 2002.269. valamint DE WIT, J./ VAN DER VEER, G./ SLOT, V.W, 1997.240-243.

arckifejezés, lassúság, monoton beszédmód, inaktivitás;

b) érzelmi tünetek: levertség, reménytelenség érzése, belső üresség, elégedetlenség, félelem és aggodás;

c) vegetatív zavarok: belső nyugtalanság, idegesség, alvászavarok, étvágytalanság és testsúlyvesztés;

d) imaginatív-kognitív tünet: negatív önértékelés, pesszimizmus, folyamatos önkritika, hipochondria, koncentrációs problémák, elégtelenség érzése;

e) motivációs tünetek: balsiker-beállítottság, visszahúzódottság, érdeklődésvesztés, kerülő magatartás, alul motiváltság, szuicid gondolatok.

A depresszió tünetskálája igen széles spektrumon mozog: a traumatikus hatások kiváltotta normális tünetektől az extrém emocionális állapotig, mint melankólia, teljes apátia vagy szuicid kísérlet. A serdülőkori depresszió komolysága a tünetek erősségétől függ. Ezeket a tüneteket a családtagok, diáktársak, pedagógus képes észlelni, de a tünetek betegség-relevanciáját csak szakember képes meghatározni. A pszichiátriai orvoslás kidolgozta és a DSM IV. diagnosztikai kritériumok alapján csoportosította a hangulatzavarokkal járó tünetcsoportot, mely általánosan jellemzi a major és *dysthymiás depressziós* zavart.⁴⁸⁷ Az első, az előfordulási alkalmak tüneteit és azok gyakoriságát, a második a tünetek idői tartósságát veszi figyelembe. A felállított kritériumok alapján csak szakorvos vizsgálhat és állapíthat meg diagnózist.

A serdülőkor kritikus időszaka a depressziós tünetek gyakoriságát növeli. Közel minden ötödik serdülő tapasztal depresszív hangulatváltozást, lányok esetében ez még nagyobb gyakoriságot mutat. 12 éves korig a fiúknál figyelhető meg gyakoribb depressziós tünet, a kor előrehaladtával ez az arány megfordul. A lányok depressziós tüneteinek gyakorisága összefüggést mutat a pszichoszomatikus fejlődés során tapasztalt változásokkal, mely időszakra az alacsony önértékelés és negatív énkép jellemző.⁴⁸⁸ Ez a tendencia főleg a korán érő lányok esetében tendenciózus, melynek következményei a felnőttkorra is kihatnak, ezért ezt a korcsoportot szükséges különös figyelemmel kísérni.⁴⁸⁹

7.1.1.2. A depressziós tüneteket előidéző rizikófaktorok

- *Biológiai – genetikai faktorok:* meghatározó jelentőségük van a serdülőkori

⁴⁸⁷Lásd: A módosított DSM IV. (DSM IV Text Revision), Animula Kiadó, Budapest 2000. 135.k.

⁴⁸⁸FLAMMER, August-ALSAKER, Françoise, 2002.272.

⁴⁸⁹Lásd az összefoglalást a *Szomatikus fejlődés* fejezetben. Valamint: PELKONEN, M./ MARTTUNEN, M./ KAPRIO, J./ HUURRE, T./ ARO, H.: Adolescent risk factors for episodic and persisent depression in adulthood. A 16-year prospective follow-up study of adolescents. In: Journal of Affective Disorders. Vol.106, Issues 1-2. 2008. 123-131. valamint KUTCHER, S./ KUSUMAKAR, V./ LeBLANC, J./ SANTOR, D./ LAGACE, D./ MOREHOUSE, r.: The characteristics of asymptomatic female adoslescents at high risk for depression: the baseline assessment from a prospective 8-year sutdy. In: Journal of Affective Disorders. Vol.79. Issues 1-3. 2004. 177-185. Forrás: www.sciencedirect.com Letöltés ideje: 2013.04.

depresszió kialakulásában. Azon családok gyerekei, ahol gyakori affektív zavar lépett fel, a serdülőkorú gyermek életében is nagy gyakorisággal ismétlődnek ezek a tünetek.⁴⁹⁰

- *Temperamentum*: a pszichikai zavarokkal küzdő családok temperamentum-jellemzői negatív hatással vannak a gyermek személyiségfejlődésére. Ezeknél a családoknál kétszer annyi a gyermeki pszichikai zavar előfordulása, mint más, tünetmentes családok gyermekeinél. Jóllehet a temperamentum és depressziós zavar okozati hatását keveset kutatták, az indirekt hatással azonban kimutatható, hogy a temperamentum összefüggésben áll a magatartásváltozással, mely a szocializációs képességet befolyásolja. A dezintegráció hatása pedig hangulatváltozást és depressziót idézhet elő.⁴⁹¹

- *A család*: megállapított, hogy azok a családok, ahol a szülők maguk is depressziós tünetekkel küzdenek⁴⁹², a gyermekek is érzékeny hangulatváltozással, félelemmel reagálnak az affektív tényezőkre.⁴⁹³ Ez a kovariancia a lányok esetében még fokozottabb, mint a fiúknál. A gyermek pszichikai állapota annál kritikusabb helyzetet mutat, minél mélyebb a szülő depresszív zavara,⁴⁹⁴ melynek következtében inkább önmagával van elfoglalva, ennél fogva a gyermek problémái figyelmen kívül maradnak.

- *Kortárs kapcsolatok*: a serdülőkor kapcsolati hálóját kortársaival esszenciális jelentőségű. Ebben a kontextusban képes meg tapasztalni az elfogadást, új szerepeket kipróbálni és a közösség nyújtotta biztonságot élvezni. Az elfogadás, a kapcsolatok hiánya, a szeretetlenség, kiközösítés tapasztalata alacsony önértékelést és depresszív tüneteket idézhet elő.⁴⁹⁵

- *Kognitív képesség*: a kognitív minták diszfunkciója, a negatív kognitív aktivitás következménye a depresszív tünetek előidézését váltja ki.⁴⁹⁶

- *Korai negatív tapasztalatok és életesemények*: a gyermekkori kötődés zavaraira vezethetők vissza.⁴⁹⁷ A válás körüli stresszt és bizonytalanságot, családi abúzust

⁴⁹⁰KAUFMAN, J./MARTIN, A./ ROBERT, A.K./ CHARNEY, D.: Are Child- Adolescent-, and Adult-Onset Depression One and the Same Disorder? In: Biological Psychiatry. Vol.49. 2001. 980-1001. Valamint: KESSLER, R./ AVENEVOLI, S./ MERIKANGAS, K.R.: Mood disorders in children and adolescents: an epidemiologic perspective. In: Biological Psychiatry, Vol.49. Issue 12. 2001. 1002-1014. Forrás: www.sciencedirect.com Letöltés ideje: 2013.04.

⁴⁹¹FLAMMER, August-ALSAKER, Françoise, 2002.273-274.

⁴⁹²BUDA Béla: A család szerepe a pszichiátriai betegségek kóroktanában. In: HORVÁTH-SZABÓ Katalin (szerk): Családpaszichológia I. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Piliscsaba 2001.189-205.

⁴⁹³KESSLER, R./ AVENEVOLI, S./ MERIKANGAS, K.R., 2001. 1002-1014.

⁴⁹⁴Hegyiné-Ferch Gabriella összefoglalását. In: HEGYINÉ-FERCH Gabriella: Családpaszichológia. Corvinus Kiadó, Budapest 2003.177.k.

⁴⁹⁵FLAMMER, August-ALSAKER, Françoise, 2002.274-275.

⁴⁹⁶JACOBS, R./ REINECKE, M.A./GOLLAN, J./ KANE, P.: Empirical evidence of cognitive vulnerability for depression among children and adolescents: A cognitive science and developmental perspective. In: Clinical Psychology Review, Vol. 28. Issue 5, 2008. 759-782. Forrás: www.sciencedirect.com Letöltés ideje: 2013.04. Vö. ABELA, J.R.Z./ D'ALESSANDRO, D.: Beck's cognitive theory of depression: A test of the diathesis stress and causal mediation components. In: British Journal of Clinical Psychology, Vol. 41, Issue 2. 2002. 111-128. Forrás: www.onlinelibrary.wiley.com Letöltés ideje: 2013.04.

⁴⁹⁷Lásd az összefoglaló leírásokat: HORVÁTH-SZABÓ Katalin: A házasság és a család belső világa.

megtapasztaló gyermek alkalmazkodási képessége, biztonságérzete és önértékelése lassabban fejlődik, vagy elakad.⁴⁹⁸ Ez a tényező kiváltó oka lehet a későbbi fejlődési szakasz depressziós tüneteinek.

- *Az értelemadás, önértékelés, a hasznosság-érzés hiánya.* Azok a fiatalok, akik a társadalomban hasznos munkát végeznek, szignifikáns negatív korrelációt mutatnak a stresszes és depresszív tüneteikkel. Sokkal fókuszáltabb a megküzdési stratégiájuk, mint a nem dolgozóké.⁴⁹⁹

A tudományos vizsgálódás számára további kérdéseket vet fel az a tény, hogy egyes serdülők a negatív életkörülményeik ellenére képesek megküzdni a depresszív hatásokkal, míg mások nem. Arra kell következtetnünk, hogy az egyes tünetet kiváltó faktorok és környezeti feltételek konstellációja fejt ki azt a hatást, mely a depressziós tünetek előidézője. Az egyes pszichoterápiás iskolák, mint pl. a rendszerszemléletű családterápia, a depressziós tünetet a család rendszerében bekövetkező egyensúlyvesztésnek tekinti, mely a belső kapcsolatrendszerben beálló diszfunkció hatása.⁵⁰⁰ Megállapítható, hogy a családi közeg hatása jelentős mértékben befolyásolja a serdülőkorú depresszív tünetek kialakulását. A családi autoriter nevelés, a család szülői rendszereinek rigiditása nem engedi a gyermekek autonómia-fejlődését kibontakozni, másfelől, a szülői támogatás hiánya, a diffúz családi határok elfojtást, esetleg depressziót eredményeznek. A rendszerszemlélet sem nyújt teljes leírást a depressziót előidéző faktorokról, figyelmen kívül marad az intrapszichés hatás, mely az eddig lefektetett paradigmákat felülírja. Ilyenformán értelmezhető, hogy egyes stresszhatások aktiválnak bizonyos elfojtott traumatikus élményeket a serdülőben, melyek intenzitása – a környezeti hatásokkal ellentétben – pszichikai rendellenességet idéz elő. Másfelől meg, a környezeti negatív hatások ellenére, képes a serdülő megküzdni a depresszió tüneteivel és személyes problémáin túljutni.⁵⁰¹

7.1.2. Az evészavarok: anorexia nervosa és bulimia nervosa

A fenti kutatások és megállapítások arra utalnak, hogy a serdülő, főleg korán érő lányok nagyobb gyakorisággal küzdenek különböző pszichoszomatikus rendellenességekkel. A külső

Semmelweis Egyetem Mentálhigiéné Intézet- Párbeszéd Alapítvány, Budapest 2007.158.k.234.k.

⁴⁹⁸HETHERINGTON, E.M.: A gyermek és a válás. In: HORVÁTH-SZABÓ Katalin (szerk): Családpaszichológia I. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Piliscsaba 2001. 160-167.

⁴⁹⁹Richard Treadgold 1999-ben 18 évesek közt végzett felmérése kimutatja, hogy szignifikáns negatív korreláció van az önészlelés és stressz/depresszió kialakulása között. TREAGOLD, Richard: Transcendent Vocations: Their Relationship to Stress, Depression and Clarity of Self-Concept. In: Journal of Humanistic Psychology, Vol.39. No. 1. 1999.81-105. Forrás: www.sagepublication.com Letöltés ideje: 2011.04.

⁵⁰⁰HINSCH, Joachim: A depresszióban szenvedő kliensekkel való foglalkozás. In: BRANDL-NEBEHAY, A./RAUSCHER-GFÖHLER, B./KLEIBEL-ARBEITHUBER, J.(szerk): Rendszerszemléletű családterápia. Alapok, módszerek, és aktuális trendek. Semmelweis Egyetem Mentálhigiéné Intézet-Párbeszéd alapítvány, Budapest 2007. 263.k.

⁵⁰¹FLAMMER, August-ALSAKER, Françoise, 2002.278-279.

megjelenés fontossága, a kollektív társadalmi konvenciók (mint a karcsú, vékony testalkat az önkontroll és önértékelés pozitív példája), nyomást helyeznek az önazonosságát kereső serdülőre, a lányokra inkább, mint fiúkra. Az evészavarok, mint anorexia nervosa és a bulimia nervosa ezekkel a modern társadalmi eszményképek generálta pszichikai stresszhelyzettel hozhatók összefüggésbe.⁵⁰²

7.1.2.1. Az anorexia nervosa⁵⁰³

A görög eredetű kifejezés étvágytalanságot jelent, a tünetek alapján a szaktudomány kóros soványságnak írja le.⁵⁰⁴ Olyan tünetegyüttesről van szó, melyben „a táplálkozással, az alakkal a és testsúllyal kapcsolatos gondolatok az élet összes területét uraló témává válnak, továbbá ellenállhatatlan vágy jelentkezik a testsúly állandó csökkentésére – és amely tünetegyüttes különösen súlyos esetekben akár halálhoz is vezethet.”⁵⁰⁵ A 14-20 év közötti lányok körében előforduló tünetről van szó, akik a testsúlyt és testképet tudatosan alakítják, vagy már nem képesek a realitáshoz mérten felmérni.⁵⁰⁶ A testsúly csökkentésének különféle módszereit alkalmazzák, mint szigorú diéta, önhánytatás, hashajtó használata. Az anorexiás lányok tudatos napirendet vezetnek, értelmes dolgokra koncentrálnak, kontroll alatt tartják minden tevékenységüket. Az iskolai teljesítményük általában kimagasló, holott gyakran fáradtsággal és gyöngeséggel küzdenek, melyet azonban eltitkolnak a környezet előtt. Jellemző a szociális kontaktusok leépülése. Az anorexiában szenvedő személy alacsony önértékeléssel küzd, de magas önfegyelmet mutat. Hangulata gyakran levert, depresszív. A lányoknál a legjellemzőbb tünet a menstruáció kimaradása, alacsony vérnyomás, keringési zavarok, bőrszáradás, állandó hidegségérzet.⁵⁰⁷

Az anorexia, a rendszerszeméletű családterápiás iskolák megfigyelésein alapulva (Sperling, 1965; Minuchin, 1981; Selvini Palazzoli 1982; Boscolo, 1988; Weber és Stierlin, 1989) általában egy elutasítás és tiltakozás kifejezése azokkal az elvárásokkal szemben, melyek a gyermekkorban folyamatosan külső nyomást gyakoroltak.⁵⁰⁸ Az anorexia

⁵⁰²FAIRBURN, C.G./SHAFRAN, R./COOPER, Z.: A cognitive behavioural theory of anorexia nervosa. In: Behavior Research and Therapy, Vol. 37. Issue 1. 1999. 1-13. Forrás: www.sciencedirect.com Letöltés ideje: 2013.04.

⁵⁰³A kornak, testmagasságnak megfelelő minimális testsúly fenntartásának visszautasítása, a soványság ellenére intenzív félelem a súlygyarapodástól, a testészlelés zavart szenved, felnőtt nőknél gyakori a menstruációs ciklus kimaradása. Lásd: Evési zavarok: Anorexia nervosa. In: DSM IV. Text Revision. Módosított DSM IV. Animula Kiadó, Budapest 2001.215.

⁵⁰⁴RUSSINGER, Ulrike: Evészavarok. In: BRANDL-NEBEHAY, A./RAUSCHER-GFÖHLER, B./KLEIBEL-ARBEITHUBER, J.(szerk): Rendszerszemléletű családterápia. Alapok, módszerek, és aktuális trendek. Semmelweis Egyetem Mentálhigiéné Intézet-Párbeszéd alapítvány, Budapest 2007. 269.

⁵⁰⁵RUSSINGER, 2007. 269.

⁵⁰⁶FLAMMER, August-ALSAKER, Francoise, 2002.280.

⁵⁰⁷FLAMMER, August-ALSAKER, Francoise, 2002. 282.

⁵⁰⁸A szakirodalom gyakran említi az anorexiával összekapcsolt különös anya-gyermek kapcsolatot. Az anyai szerepében csalódott szülő domináns, túlságosan védő, aggódó magatartása kevés teret enged a gyermek önállósodási igényének. A lánygyermeket függőségi viszonyban kívánja tartani az anya, s a lánygyermek anorexiája egy válasz erre az elvárásra. Az anorexiás tünet egy hatalmi eszköz a test szexuális vonzalmának

tünetegyüttesét jól lokalizálták és értelmezték a család összefüggő kapcsolatrendszerén belül, mint a problémára, elfojtott feszültségre adott választ. A tünethordozó személy a család rendszerében gyakorta a *bűnbak* szerepét viseli. Erre a delegált szerepre az evészavar egy tiltakozást kifejező módszer.⁵⁰⁹ A serdülőkor beálltával a gyermek az autonómiára törekvés és az önkifejezés egyéni, *önkínzó* módját választja, mely a lányoknál az *akarat győzelmét* jelenti, „*s azt az igazán felemelő érzést élik meg, hogy nemcsak arra képesek, hogy kontrollálják saját testüket, és ezzel elhárítsák a szexuális érés és a családról való leválás fenyegető rémét, hanem a családon belül is egészen rendkívüli pozíciót és figyelmet tudnak kivívni maguknak.*”⁵¹⁰ Ez a kontroll azonban paradox jelenség: mennél jobban kiszorítani igyekszik tudatából a táplálék gondolatát, annál többet foglalkozik vele. A kóros soványság további pszichotikus tünetek előidézője lehet, melyek megzavarja a valósághoz kötődő viszonyát.

csökkentésére, a női jelleg visszaszorítására. DE WIT, J./ VAN DER VEER, G./ SLOT, V.W, 1997.247-248.

⁵⁰⁹DE WIT, J./ VAN DER VEER, G./ SLOT, V.W, 1997.249.

⁵¹⁰RUSSINGER, 2007. 271.

7.1.2.2. A bulimia nervosa⁵¹¹

Az anorexia ellentétes tüneteit hordozza. Jelentése a *farkaséhséggel* írható körül legtalálóbban. A németországi minták 2-4%-ra, az amerikai elemzések 13%-os gyakoriságot mérnek serdülő és egyetemista lányok körében.⁵¹² A férfiak körében megfigyelt tünetek gyakorisága kisebb százalékot mutat. A tünet jellemzője, hogy a személy ellenállhatatlan vágyat érez a táplálkozásra, s ezt az éhséget hatalmas mennyiségű táplálék bevitelével akarja csillapítani. A táplálkozás során kontrollvesztés történik és sokkal több táplálékot visz be, mint amennyire szüksége lenne.⁵¹³ A tünet tudatosodása a lelkiismeret-furdaláshoz vezet, melyet hashajtók és önhánytatás alkalmazásával – akár hosszú időn keresztül – képes ellensúlyozni. A jelenséggel gyakran párosul a depresszív lehangoltság. A szociális kapcsolatok leépülnek, egyre kevesebbet mutatkozik társaságban, melyben nem érzi jól magát.

A következmények hosszú távon károsító hatásúak a szervezet optimális működésére nézve. Szívritmuszavar, veseproblémák, légzési zavar egyaránt felléphet. Az impulzív érzelmi reakciók gyakran sodorják a szuicid tettek felé.⁵¹⁴

A bulimia nervosa kialakulása, az anorexia nervosa-hoz hasonlóan a családi kapcsolatrendszer-változásra vezethető vissza. A tünet továbbra is a kontroll megőrzéséről vagy kontrollvesztésről szól, utóbbival gyakorta a szégyenérzet és önértékelési deficit párosul. A bulimia nervosa tünete gyakran párosul a családban fellépő konfliktusos helyzetek, szemrehányások, vádló megjegyzések verbalizálásával, mely valamely szülő melletti pártoskodásra kényszerít.⁵¹⁵

7.1.3. Az externalizált serdülőkori problémák

A serdülők externalizált problémái közt tárgyaljuk azokat a jelenségeket, melyek főleg környezetük számára jelent problémát. Ezek közé tartozik az agresszív magatartás (mobbing, huliganizmus), kriminalitás, drogfogyasztás (alkohol, techno-drogok), családon belüli inzultus, öngyilkosság. A gyakori lelkigondozói problémák témakörben ismertetésre kerül a továbbiakban a mobbing és a családon belüli bántalmazás témaköre, ezeket itt nem tárgyaljuk részletesen.

Látható, hogy a serdülőkori problémák bármely területe visszavezet a családi

⁵¹¹Jellemző a periodikusan visszatérő falási epizód, mely általában kontrollvesztéssel jár. A súlygyarapodás megállítására bevett a különféle módszerek alkalmazása (önhánytatás, hashajtózás, vízhajtózás, beöntés, koplalás, túlzott testgyakorlás). Lásd: Evési zavarok: Bulimia nervosa. In: DSM IV. Text Revision. Módosított DSM IV. Animula Kiadó, Budapest 2001.216.

⁵¹²RUSSINGER, 2007. 273.

⁵¹³FLAMMER, August-ALSAKER, Françoise, 2002.283-284.

⁵¹⁴FLAMMER, August-ALSAKER, Françoise, 2002.285.

⁵¹⁵RUSSINGER, 2007. 274. V.ö. FLAMMER, August-ALSAKER, Françoise, 2002.286-287.

kontextushoz, igazolva, hogy minden tünetképződésben direkt vagy indirekt módon része van a családnak. A család szocializációs zavarai, a helytelen bánásmód, nehéz életkörülmények, a tekintélyelvű, erőszakos, szeretetlen nevelés megnehezíti a serdülő alkalmazkodását, s károsítja a személyiséget s antiszociális irányba indítja a kiutat kereső serdülőt. Mindennek ellensúlyozására a serdülőnek meg kell tanulnia a konfliktusait kezelni, kudarcban támaszt keresni, az indulatait szabályozni, szerepeket tanulni. Ha ez nem sikerül egy biztonságos, támogató háttérrel, a fejlődés kritikus irányt vehet. „*A serdülőkor az ösztönfeszültségek és szexuális késztetések kora is, gyakran találkozunk a pszichoszexuális fejlődés átmeneti zavarával.*”⁵¹⁶ A túl korán megkezdett szexuális élet, a kortárscsoport és trend nyomásgyakorlása, olyan problémák forrása lehet, mely a felnőttkor egészséges szexuális identitását befolyásolja.

7.1.3.1. Drogkrízisek

A drogfogyasztás minden esetben kockázatos hatást rejt személyiség fejlődésére, testi és pszichikai épségére. Ezért a törvény tiltja a drogok bármilyen formájú terjesztését és használatát.

A drogfogyasztás problémája nem korlátozódik csupán az utcai életterre. A serdülő minden élethelyzetében megtalálható és igen széles a válaszcik listája. A 14-25 éves korosztály a legveszélyeztetettebb e tekintetben, hiszen a serdülő korosztály a maga kríziseivel olyan időszak, mely a legalkalmasabb a drogfogyasztáshoz.⁵¹⁷ A hosszan fennálló drogfogyasztás függőséget okoz, az erős drog tudatmódosító hatása károsítja az idegrendszert és a pszichikai tevékenységet korlátozza. A *techno*-drogok, vagy *life-style* drogok szintetikus úton előállított szerek, melyeket a szakzsargonon *diszkó drogoknak* is nevez. Ezek alkalmasszerűen alkohollal és egyéb gyógyszerekkel keverve, erősebb-gyengébb hatást váltanak ki, mely a tudatmódosítástól a hallucinogén hatásig változik.⁵¹⁸

A drogfogyasztást leggyakrabban kiváltó tényezők a stresszhatás, a családi kötelékek rendezetlensége, szülők alkoholizmusa, idősebb testvér hasonló magatartásmintája, autoriter nevelési mód, szexuális abúzus, önkontroll gyengesége, iskolai beilleszkedési zavarok, etnikai különbözőség, iskolai kudarc, csavargás, kortárs kapcsolatok hiánya.

A társadalmi elvárások miatti nyomás meghatározó a serdülő számára. Gyorsan kell elhagynia a gyermekkort, mert teljesítménye alapján válik értékelhető elemévé a termelés alapú társadalomnak. Ez az elvárás a kudarc és inkompetencia érzését projektálja a serdülőre,

⁵¹⁶HEGYINÉ-FERCH Gabriella: Családp pszichológia. Corvinus Kiadó, Budapest 2003.187.

⁵¹⁷Német-holland mintán végzett felmérés szerint a cannabist a 14-15 éves korosztály 15%-a már legalább egyszer kipróbálta, 18 éves fiú korosztály 50%-a, a lányok 30%-a használta. DE WIT, J./ VAN DER VEER, G./ SLOT, V.W, 1997.263.

⁵¹⁸FLAMMER, August-ALSAKER, Françoise, 2002.317.

mellyel megküzdeni nem képes, ezért menekülésre kényszerül: kilépni a valóság kényszerű szorításából, kompenzálni önmaga veszteségét a kudarc utáni állapotban.

A serdülők csoportjai közt gyakori a kikapcsolódás közben unaloműzésként kipróbált droghasználat.⁵¹⁹ A legtöbb serdülő azelőtt próbálja ki az erősebb vagy gyengébb drogokat, mielőtt azokról tájékozódna, hogy milyen rövid és hosszú távú következményekkel kell számolnia. Jellemző, hogy a veszélyérzet („Ez velem úgysem történhet meg!”) irreális tartalmakhoz kötődik.

*Drogfogyasztó minták*⁵²⁰:

- experimentális: kísérleti, alkalmi kipróbálás, havonta egy-két alkalommal;
- szociális rekreáció: baráti összejövetel, házibuli, akár hetente, illetve más alkalmi drogok kipróbálása;
- szituatív kipróbálás: krízishelyzet feszültségének csökkentésére;
- intenzív használat: napi használat, mely hosszú távon súlyos drogkrízishez vezet.

Értelemszerű, hogy a hatósági beavatkozás nem elegendő a drogfogyasztás visszaszorítására. Ezért különféle szakmai csoportok által kidolgozott drogprevenciós és mentálhigiénés programok jöttek létre, azonban ezek alkalmazására szélesebb körű összefogásra van szükség intézményi, iskolai és társadalmi szinten.⁵²¹ A társadalomban az iskola egyre inkább felelős intézménynek bizonyul azon ismeretek átadásában, mely a gyermek képességeinek, viselkedésének fejlesztését hivatott szolgálni. Ezt olykor nehéz teljesíteni, mert az iskola és a családok közt értékrendi különbség lép fel. Az iskola és a család intézményének tehát találkozni kellene és közös preventív megoldást találni az innovatív didaktika, audiovizuális eszközök, programok, stb. által. A családi kommunikáció és támogató jelleg, a felmérések alapján, megelőző eredményt mutat a szerhasználat tekintetében. Ez a szempont és a prevenció lehetőségének kihasználása iskolai szinten biztosabb feltételeket teremtet egy új generáció optimális nevelésének és neveltetésének.

⁵¹⁹FLAMMER, August-ALSAKER, Françoise, 2002.314-315.

⁵²⁰HEGYINÉ-FERCH Gabriella: Családpaszichológia. Corvinus Kiadó, Budapest 2003.188.

⁵²¹BUDA, 2003. 207.k.

7.1.3.2. A serdülők alkoholfogyasztása

Amikor drogokról beszélünk szinte mindig csak az illegális szerfogyasztást értjük alatta, de nem az alkoholt. A vizsgált adatok szerint az alkoholhasználat a diákok körében sokkal gyakoribb és hosszú távon sokkal több krónikus tünetet idéz elő, mint a drogok.

A serdülőkor beálltával az alkohol fogyasztása szórakozási alkalmakhoz kapcsoltnak rendszeressé válik,⁵²² jóllehet a törvény az alkohol árusítását korhatárhoz szabja. Két kortípust különböztethetünk meg: a késő serdülőkori alkoholhasználatot és a korai serdülőkori alkoholfogyasztást. Az előző kevesebb, az utóbbi több járulékos tünettel jár: szociális függőség (barátok), impulzív agresszivitás. Az alkoholfogyasztás korai elkezdése 14-16 éves korra már kialakult *fogyasztói stílust* eredményez, ez a tendencia főleg a fiúkra jellemző, kevésbé a lányokra.⁵²³

Hasonlóan, mint a drogfogyasztás és iskolai deviancia esetében az iskolai pozitív légkört rontó tényezők összefüggésben állnak az iskolai erőszak, alkohol- és droghasználattal, valamint az antiszociális magatartással. Ennek keretében tehát nem individuális marginalizációs folyamatról beszélünk, hanem egy intézmény kollektív marginalizáló hatásáról és következményeiről. Azok a személyek, akik közösséget keresnek, márpedig minden serdülő tartozni akar valahova, könnyen a deviáns magatartást mutató közösséghez csapódnak, akikkel ilyen módon könnyen azonosulhat.

7.2. A prevenció és intervenció lehetősége egy új paradigma perspektívájában

Ma már komplex drog- és alkoholprevenciós csoportok és projektek futnak annak érdekében, hogy jobb és még jobb eredményt érjenek el a függőségi állapot megszüntetésére. A befektetett idő és anyagi tőke gyakorta nem térül meg arányosan. Egyértelmű következtetést levonva, a személyre szabott kezelés látszik a legjobb és leghatékonyabb megoldásnak. Egy további felismerése a kezelési programok utáni magas visszaesési rátának, hogy a kezelt beteg mellett a szociális környezetet is fókuszba kell állítani. A változás nem csak a szenvedélybetegben, hanem szűk közösségében is meg kell történjen, ahhoz, hogy új élet-lehetőséget kapjon.⁵²⁴

Láthatjuk, hogy az előzőekben tárgyalt pszichoszomatikus tünetek szoros összefüggést

⁵²²DE WIT, J./ VAN DER VEER, G./ SLOT, V.W, 1997.262.

⁵²³Norvég-svájci mintán végzett kutatás azt igazolja, hogy a norvég alkoholhasználati szigorítás ugyan késleltette az alkoholhasználatot, azonban a kor előrehaladtával, a vizsgált csoportok közti különbség elenyésző volt. FLAMMER, August-ALSAKER, Françoise, 2002.319.

⁵²⁴BERG, Insoo Kim: Konzultáció sokproblémás családokkal. Csts. 5. Animula Kiadó, Budapest 2004.160-161.

mutatnak a családi belső kapcsolati minták alakulásával. A legtöbb tünet a serdülő korosztályhoz, a szülőktől való leválás amúgy is nehéz időszakához kötődik. Jay Haley⁵²⁵ nyomán jegyzi meg Christoph Toma: *„Haley a fiatal esetleges normától eltérő viselkedését a családi stabilizálásra tett lehetséges kísérletként definiálja – miközben a fiatal kialakít egy őt erősen korlátozó és csődtömeggé tevő problémát, eléri, hogy továbbra is szüksége legyen a szüleiére. A kudarc funkciója az, hogy a szülők – változatlan szerveződés mellett – továbbra is a gyerekeken keresztül kommunikáljanak. (...) Óva int attól, hogy káros befolyásoló hatásként beállítva a szülőket hibáztassuk és szembeszáll a viselkedésükkel feltűnést keltő fiatalok „örülként” stb. való patologizáló címkézése ellen, mert ezek komolyan kihatnak a terápiás cselekvésre, továbbá nem veszik figyelembe a fiataloknak a családi homeosztázisban játszott szerepét sem.”*⁵²⁶

A család és szakember gyermeki viselkedésmódra tett címkézése a stigmatizálás veszélyét rejtő olyan helyzetek értelmezésére, melynek során a fiatal serdülő nem képes eligazodni a felnőttek által teremtett mikrokörnyezet szemantikai világában, ezért nem képes azt integrálni sem. Ez devianciát, szélsőséges, „beteges” magatartást eredményez. Ez a megbélyegzés valójában csupán a probléma tárgyiasítását, ezáltal személyre fixálását jelenti, másfelől *„esélyt ad arra, hogy lekerüljön a teher az érintett szülők válláról.”*⁵²⁷ Ezáltal elkerülhetővé válik a felelősség felvállalása és a moralizálás lehetősége.

Haley megállapítása teljes paradigmaváltást jelent a serdülők és családról alkotott betegségértelmezés számára. A serdülőkori panaszok, tünetek már nem értelmezhetők csupán izolált jelenségeként, hanem a rendszer hatására történő „jelzésként”. A rendszerszemléletű iskolák nagy felismerése, hogy a tünetegyüttest, csakúgy, mint a tünehordozó személyt a maga kontextusában vagy kontextusainak metszetében kell vizsgálni. A problémás serdülő képe ilyenformán átfogalmazódik. Már nem problémás gyerekről, hanem egy adott rendszer (család, iskola, osztályközösség, baráti kör, stb.) diszfunkciójáról, egyensúlyvesztéséről beszélünk. Ezért a tünetegyüttest is ebben a rendszerben kell vizsgálnunk, amelyben újraértelmezzük a tünetet és kiváltó okot, s jó eséllyel megtaláljuk a megoldást is. Ez a munka természetesen, szakember segítségét, speciális intervenciót igényel.⁵²⁸

⁵²⁵Itt Jay Haley: A fiatalok leválási problémái (1981) című művére utalok.

⁵²⁶THOMA, Christoph: Gyerekek és fiatalok feltűnő viselkedésmódjai. In: BRANDL-NEBEHAY, A./RAUSCHER-GFÖHLER, B./KLEIBEL-ARBEITHUBER, J.(szerk): Rendszerszemléletű családterápia. Alapok, módszerek, és aktuális trendek. Semmelweis Egyetem Mentálhigiéné Intézet-Párbeszéd alapítvány, Budapest 2007. 279.

⁵²⁷THOMA, 2007. 280.

⁵²⁸Lásd: 2.5. Az iskolai lelkipáter munkája rendszerszemléletű értelmezése fejezetet.

7.3. Serdülők iskolában előforduló gyakori problémái és a lelkipozíció lehetősége

7.3.1. A mobbing jelenség a diákok körében

A tudományos párbeszéd egyre gyakoribb témája az iskolai erőszak problémája. A kutatási eredmények számadatai tendenciózus növekedést jeleznek az iskolákban zajló erőszakos cselekményekről.⁵²⁹

A *mobbing* (mob=csőcselék) angol kifejezést használja⁵³⁰ a nemzetközi szakirodalom az iskolások, tanárok közt előforduló erőszakos cselekmények leírására. Jelentése egy vagy több személy tartós ideig történő, rendszeresen ismétlődő negatív verbális (fenyegetés, csúfolás, szidalmazás), fizikális (verés, lökdösés, rugdosás, lefogás, stb.) és pszichikai (nonverbális üzenet, mint grimasz, kiközösítés, stb.), szexuális (intim testkontaktus általi testi sértés, mely az agresszor igényének kielégülését eredményezi) zaklatását takarja.⁵³¹ A mobbing meghatározása részleteiben vitatott,⁵³² ám az iskolások körében alkalmazott fogalom jelentéstartalma megfelelően kifejező számunkra. A mobbing vagy erőszak kifejezését csak abban az esetben alkalmazzuk, mikor két fél egyenlőtlen erőviszonyának szembenállásáról beszélünk.⁵³³

A mobbing jelensége már óvodáskorban létezik, kisiskolásoknál felerősödik, a középiskolában teljesebbé válik. A mobbing áldozatainak gyakran hatalmi verseny áldozataik, akiket a még több elismerésért bántalmaznak agresszorai(k). Mára már elterjedt forma a *cyberbullying*, melynek során a virtuális üzenőfalak, portálok és online chat-programok felhasználásával továbbítódik a sértő, gyalázó, rágalmazó, olykor hamis vagy bizalmas tartalom. A mobbing a személyiség alapját ingatja meg: az emberi méltóságot, a hitelességet,

⁵²⁹Németországi számadatok szerint 20 év leforgása alatt az iskolai verekedésből származó balesetek számaránya meghaladta a dupláját. 2003-as adatok alapján minden 1000 diák után 11,3% erőszakos cselekmény jegyezhető. Ez a számarány iskolatípustól függően változik: főiskolák esetében 32,8%, speciális iskolákban 18,4%, reáliskolákban 15,5%, gimnáziumokban 5,7%, általános iskolákban 4,9%. KRAMER, Anja: Gewalt in der Schule: Erscheinungsformen, Ursachen, Prävention. In: KOERRENZ, Ralf/WERMKE, Michael (szerk): Schulseelsorge. Ein Handbuch. Vandenhoeck-Ruprecht, Göttingen 2008.182.k.

⁵³⁰Lásd: WIEFEL-JENNER, Katharina: Seelsorge und Mobbing. Überlegungen zu einem brisanten Thema in der Arbeitswelt. In: Wege zum Menschen, Vol 61.No1. Vandenhoeck-Ruprecht, 2009.35.k.

⁵³¹GRAF, Alexander: Mobbing. Theoretische und empirische Untersuchung von Konflikten im Bereich des Berufsschulwesens und Ableitung von Handlungsempfehlungen für Schule und Individuum. Kassel University Press, Kassel 2007.11.k. Vö. LEYMAN, H.: Mobbing. Psychoterror am Arbeitsplatz und wie man sich dagegen wehren kann. Reinbek, Rowohlt 1993.21. valamint HURRELMANN, Klaus: Gewalt an Schulen. Bründel, Heidrun Beltz GmbH 2009.1. FORRÁS: www.kriminalpraevention.rip.de Letöltés ideje:2013.04.

⁵³²Zuschlag kritikai elemzése a negatív kommunikativ cselekedetek konkrét körvonalazását illette. Tisztázásra szorult, hogy a nem kommunikativ cselekedetek a mobbing hatáskörébe tartoznak-e? ZUSCHLAG, Berndt: Mobbing – Schikane am Arbeitsplatz. Erfolgreiche Mobbing-Abwehr durch systematische Ursachenanalyse. Verlag für Angewandte Psychologie, Göttingen 1994.4. Vö. GRAF, Alexander: Mobbing. Theoretische und empirische Untersuchung von Konflikten im Bereich des Berufsschulwesens und Ableitung von Handlungsempfehlungen für Schule und Individuum. Kassel University Press, Kassel 2007.12.

⁵³³OLVEUS, Dan: Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten. - und tun können. 3. Aufl. Bern 2002.22.

miközben a kiengesztelődés és kibékülés lehetősége kizárt.⁵³⁴

A mobbing lehetséges áldozatai többnyire visszahúzó, hallgató, bizonytalan megjelenésű személyek, a domináns, impulzív, határozott önértékelésű agresszorokkal szemben.⁵³⁵ Őket *passzív áldozatoknak* nevezzük. Ritkább esetben, de előfordul, hogy az áldozat hiperaktivitása, szétszórt viselkedése vált ki feszültséget, majd indulatot, ami negatív cselekedetekbe torkollik.⁵³⁶ Ezeket a személyeket *provokatív áldozatoknak* nevezzük. A következmény: elszigetelődés, félelem, autoagresszió (étkezési zavarok, önmarcangolás, szuiciditás), krónikus lógás és iskolaváltás. Az agresszor személyét az iskolai közvélemény gyakran támogatja, elismeri. Az agresszor cselekedete gyakran nem direkt módon irányul az adott személy ellen, hanem tiltakozásképpen az iskola rendszere, valamely tanár vagy felnőtt, vagy valamely diáktárs vagy az iskola vagyontárgya ellen (vandalizmus). Ezek a személyek impulzivitást, erős indulati kitörést és erőszakot tanúsítanak, nyílt domináns szándékkal részvétel nélkül viselkednek az áldozattal szemben. Ezen személyeknek általában határozott önértékelésük van.⁵³⁷

7.3.1.1. Az erőszakot kiváltó okok

Nem létezik olyan összefoglaló tanulmány, mely a létező okokat mind megnevezhetné. Az agressziót kiváltó okok több faktor összességéből erednek: társadalmi, iskolai, intra- és interperszonális faktorok. Más összesítés szerint az agressziót kiváltó okokat az evolúciós viselkedési formákra⁵³⁸, a jutalmazás elméletére⁵³⁹ és az utánzásra⁵⁴⁰ vezetik vissza.⁵⁴¹ Ranschburg Jenő gondolatát szabadon idézve, az agresszió nem ösztönös mechanizmus, de mindig a külső körülmények a kiváltó okok.⁵⁴² A középiskolás mintán végzett felmérés igazolja, hogy jelentős összefüggés mutatható ki az agresszió kifejezése és a pszichoszomatikus tünetek jelenléte (kedvetlenség, rosszkedv, ingerlékenység, indulatosság, veszekedés, idegesség) között.⁵⁴³ Kimutatták, hogy az agresszió szorosan összefügg a személy

⁵³⁴ WIEFEL-JENNER, Katharina: Seelsorge und Mobbing. Überlegungen zu einem brisanten Thema in der Arbeitswelt. In: Wege zum Menschen, Vol 61.No1. Vandenhoeck-Ruprecht, 2009.35-47.

⁵³⁵ KRAMER, Anja: Gewalt in der Schule: Erscheinungsformen, Ursachen, Prävention. In: KOERRENZ, Ralf/WERMKE, Michael (szerk): Schulseelsorge. Ein Handbuch. Vandenhoeck-Ruprecht, Göttingen 2008.182.k.

⁵³⁶ KRAMER, 2008.182. V.ö. OLVEUS, 2002.42.k.

⁵³⁷ Több tanulmány igazolja, hogy az agresszor elkövetők határozott önértékelése mögött valójában félelem és a valós önértékelés hiánya áll. OLVEUS, 2002.44. Lásd: KRAMER, 2008.183.

⁵³⁸ Az állatvilágból ismert viselkedési forma az önfenntartásért, önérvényesítésért, dominancia megszerzéséért.

⁵³⁹ A szociális tanulás elmélete szerint az emberek azért tanulnak meg agresszíven viselkedni, mert így jutalomhoz juthatnak. A gyerekkorban a felnőtt az, aki erre magatartásra kondicionálja a gyermeket.

⁵⁴⁰ A szülői viselkedésminta utánzása, a konfliktusok agresszív jellegű megoldását másolja le a gyermek.

⁵⁴¹ CSILLAG Ferenc: Napjaink jelensége: az agresszió. In: Magszter Pedagógusok szakmai-módszertani folyóirata. Romániai Magyar Pedagógus Szövetség, 3/2008. Forrás: www.rmpsz.ro Letöltés ideje: 2013.05.

⁵⁴² Lásd Ranschburg nyomán: CSILLAG Ferenc: Napjaink jelensége: az agresszió. In: Magszter Pedagógusok szakmai-módszertani folyóirata. Romániai Magyar Pedagógus Szövetség, 3/2008. Forrás: www.rmpsz.ro Letöltés ideje: 2013.05.

⁵⁴³ CSIBI Sándor, CSIBI Mónika: Egészségmagatartási és pszichés tényezők. In: Magszter Pedagógusok szakmai-módszertani folyóirata. Romániai Magyar Pedagógus Szövetség, 1/2011. Forrás: www.rmpsz.ro

interperszonális kapcsolati hálójával és a megtapasztalt szeretet érzéssel.⁵⁴⁴ Az agresszió kifejezése szoros összefüggést mutat az egészség és az életminőség önértékelésével és a serdülők által alkalmazott megküzdési móddal is.

A konfliktus helye nem egyezik törvényszerűen az agresszív cselekedet helyszínével.

- *A család* – a belső melegség, a szülők jelenlétének hiánya, erőszakos, következtelen nevelés, túlzott elvárások, nem megfelelő szülői szocializálódás. A gyermek a családi erőszakot, mint problémamegoldási módszert tapasztalja, következésképpen hasonló helyzetben ugyanezt a mintát alkalmazza.

- *Az iskola* – nem megbízható kapcsolati személy, elmarasztaló oktatásmód, tartós kiábrándultságélmény, rossz iskolai légkör, nehéz azonosulás az iskolai ideákkal. A diákok gyakran versenypályának tapasztalják az iskolát, mely frusztráció forrása lehet, következésképp a frusztráció-agresszió hipotézis szerint reagálnak.⁵⁴⁵ Az iskolában kifejezett agresszió egy tiltakozás, valamint védekező mechanizmus lehet a konkurencia, az iskolai kategorizálás és az alacsony teljesítmény-értékeléssel szemben.⁵⁴⁶

- *A személyiség* – erőszakos csoporthoz tartozás, negatív jövőkép, magas iskolai elvárások és alacsony toleranciaszint.

Ezek mellett említeni kell a multimédia hatását: az erőszakos cselekmények látványa, a számítógépes játékok, a korlátlan internethasználat, befolyással van az interperszonális kapcsolatok alakulására. Az erőszakos cselekedetekkel és értékrenddel való azonosulás a toleranciaszint és empátia szintjének csökkenését eredményezi.⁵⁴⁷

7.3.1.2. Az intervenció lehetősége

A tanárok, a pedagógus csak ritkán szerez tudomást a bántalmazás eseményéről. Ez leghamarabb a családi segélykérés formájában történik, sokszor hosszú hallgatás után,⁵⁴⁸ habár a család gyakran nem veszi elég komolyan a gyermek segélykiáltását. Amikor egy mobbing-áldozat felkeresi az iskolai lelkigondozót, akkor két dolog jellemző magatartására: a

Letöltés ideje: 2013.05.

⁵⁴⁴Az alulfejlett kapcsolatteremtési készség visszavezethető az elutasítás, szeretetmegvonás, figyelemmegvonás tapasztalatával, mely az agresszív viselkedés kiváltó oka. ENGEMANN, Wilfried: Das Lebensgefühl im Blickpunkt der Seelsorge. Zum Seelsorglichen Umgang mit Emotionen. In: Wege zum Menschen, Vol.61.No.3. Vandenhoeck-Ruprecht, 2009.271-286.

⁵⁴⁵HURRELMANN, Klaus: Gewalt an Schulen. Bründel, Heidrun Beltz GmbH 2009.1. FORRÁS: www.kriminalpraevention.rip.de Letöltés ideje:2013.04.

⁵⁴⁶Lásd: HILPERT, Martin: Theorien schulischer Gewalt. (PhD disszertáció) Freie Universität Berlin 2003.97.k.

⁵⁴⁷V.ö. KRAMER, 2008.182. valamint GRAF, Alexander: Mobbing. Theoretische und empirische Untersuchung von Konflikten im Bereich des Berufsschulwesens und Ableitung von Handlungsempfehlungen für Schule und Individuum. Kassel University Press, Kassel 2007.82-98. valamint HURRELMANN, Klaus: Gewalt an Schulen. Bründel, Heidrun Beltz GmbH 2009.1. FORRÁS: www.kriminalpraevention.rip.de Letöltés ideje:2013.04.

⁵⁴⁸A bántalmazott számára a mobbing eseménye kudarccérzést, csődélményt, inkompetencia érzést produkál. A mobbing önmagában is megalázó, önértékelést romboló cselekményt fogantat, melynek beismerése még tovább terheli az önértékelést. Lásd: BUDA, 2003.224.

félelem a hallgatás megszegése miatt, mely gyakran agresszív fenyegetés tiltása alatt áll, valamint *az önvád*, személyisége hiányosságai miatt, melyek lehetőséget adtak az agresszorok cselekményének.⁵⁴⁹ (Ezek a hiányosságok gyakran a szülők által is felelőlegesen, kihangsúlyozott hibák.)

A lelkipáterrel való viszonyulás, az iskolai intézmény és tanári kar elfogadása és odafordulása szükségszerű. Minden ilyen eset egyértelmű állásfoglalást sürget az agresszorokkal szemben. Az elkövetők negatív cselekedeteit minden esetben, akár ismételten is, meg kell nevezni és kinyilvánítani, hogy az áldozat mindennemű személyiségi vonása nem lehet oka és magyarázata a mobbing elkövetésének. Az áldozatnak bátorításra, a közösség előtti megerősítésre van szüksége, az esetleges hallgatási és titoktartási kérelmet azonban szem előtt kell tartani.⁵⁵⁰ A lelkipáter további lépéslehetősége dialógust kezdeményezni az áldozatok közt, illetve tisztázó jelegű, moderált beszélgetést szervezni az áldozat(ok) és elkövető(k), azok szülei, tanárok, diáktársak közt. Fontos eleme egy ilyen beszélgetésnek elhatárolódni és világos szabályt hozni az erőszakkal szemben. Ezt a témát szükségszerűen fel kell dolgozni az osztályközösségekben, nyílt beszélgetést szervezni a diákok közt, extracurriculáris tevékenységek során az erőszakmentes viszonyulást támogatni.

Az iskolai lelkipáterezés nem töltheti be az ítélszék szerepét. Különös figyelmet kell fordítani az agresszor szerepének megértésére. Ismert, hogy az agressziót kiváltó okok gyakorta körkörös folyamatként készítik a személyt az elkövetésre. Ennek ismeretében megértésre váró feladata a lelkipáternek: az agresszió gyakran védekezési forma, mely az egyetlen fontos kapcsolati szál az elkövető számára, az agresszió egy állandó küzdelemről szól a figyelmességért, elismerésért és rokonszenv felkeltéséért, az agresszió egy jelzés arra, hogy a kapcsolati hálóban egyensúlyvesztés állt be, az agresszió az elutasítás miatti sértettség következménye, mely segít megőrizni a személy belső érintetlenségét.⁵⁵¹

Az iskolai lelkipáternek tanácsos egy szakmai segítő kapcsolatrendszerben együttműködni megfelelő szakemberekkel, intézménnyel, más lelkipáterekkel, iskolapszichológusokkal, tanárokkal, mediátorokkal, nevelési tanácsadóval, iskolán kívüli munkatársakkal, rendőrséggel.⁵⁵²

⁵⁴⁹MÖHRING, Britta/SCHNEIDER, Evelyn: In der Schulseelsorge ressourcenorientiert Gespräche führen. In: In: DAM, Harmjan/SPENN, Matthias (szerk): Qualifizierung Schulseelsorge. Comenius Institut, Münster 2009.43.

⁵⁵⁰MÖHRING/SCHNEIDER, 2009.43.

⁵⁵¹ ENGEMANN, Wilfried: Das Lebensgefühl im Blickpunkt der Seelsorge. Zum Seelsorglichen Umgang mit Emotionen. In: Wege zum Menschen, Vol.61.No.3. Vandenhoeck-Ruprecht, 2009.271-286.

⁵⁵²Vö. GRAF, Alexander: Mobbing. Theoretische und empirische Untersuchung von Konflikten im Bereich des Berufsschulwesens und Ableitung von Handlungsempfehlungen für Schule und Individuum. Kassel University Press, Kassel 2007.133.k.

7.3.2. Lelki válság szülők válása esetén

A szociológiai adatok alapján a válás nem ritka jelenség a modern társadalomban.⁵⁵³ Az egyre gyakoribb válás-történetek azonban nem csökkentik az elszenvedett trauma hatásfokát. Ezt főként a kettő szakadt családban élő gyermekek élik meg súlyos lelki veszteséggént.⁵⁵⁴ A válást megélt gyermek gyakorta a félelem, a depresszió, az öntudatlan állapot, reménytelenség és düh érzéseivel küszködik, mert nem tudja őket egymaga kezelni. Ez a belső feszültség gyakorta deviáns viselkedési formákba csap át.⁵⁵⁵ A válás kapcsolati és gyakran környezeti átrendezéssel jár, ezeket a változásokat nehéz egy fejlődésben levő személyiségnek megfelelően kezelni. A környezeti és iskolai teljesítmény-elvárások halmozottan súlyos lelki megterhelést jelentenek. A többszörös megterhelés alatt álló gyermek olykor heves érzelmi reakciókkal válaszol a provokálásra, számonkérésre, mely reakciók azonban nem pszichikai zavart, hanem egy sajátos megküzdési módot jelentenek. A serdülőkor idején bekövetkezett szülők válása, a serdülők párkapcsolatainak gyakori felbomlásában, a pályaválasztás nehézségeiben, a dependencia és independencia konfliktusaiban jelentkezik.

A válást elszenvedő gyermekek mind másként reagálnak. Megfigyelhetők a válás nyomán bekövetkező lelki fázisváltások, hasonlóan, mint az elgyászolás folyamatában.⁵⁵⁶

A *tagadás fázisa* egy védekező mechanizmus aktivitását jelzi, mely által a gyermek a fájdalmas valóság tagadásával, elfojtásával kívánja a történeteket távol tartani. Ez gyakran a felvállalás és megbélyegzés miatti szégyenérzettel kapcsolódik össze.

Az *agresszív tagadás és düh fázisa* a gyermek tehetetlenségét fejezi ki az előállt és megváltoztathatatlan helyzet miatt. Az indulatot a fiatalok általában környezetük felé eszkalálják, mely gyakran az iskolai deviáns magatartásban és azok további következményeiben nyilvánul meg. A lányok esetében ez az agresszió befele robban és evészavar, autoagresszió, szenvedélykeresés formájában mutatkozik. Nem ritka a szélsőséges ideológiát hirdető csoporthoz való csapódás sem.

A *visszatérő remény fázisa* gyakran a történetek miatti bűntudat, az önvád érzését hozza. Fölerősödik a kibékülés és a kapcsolat rehabilitálásának lehetősége és reménysége. Nem ritkán a magára maradt szülő fölötti gondoskodás megnő, mely a parentifikálás veszélyét hordozza magában.

A *depresszió és a gyász fázisában* egyértelművé válik, hogy a szülők válását nem tudta

⁵⁵³A gyermekek 40-50%-a éli meg élete során az egyszülős családformát. HETHERRINGTON, E.M.: A gyermek és a válás. In: HORVÁTH-SZABÓ Katalin (szerk.): Családpaszichológia I. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Piliscsaba 2001.160.

⁵⁵⁴ Emilia DOWLING-Gill Gorell BARNES: Együttműködés a gyermekekkel és szüleikkel a különélés és a válás során. Coincidencia Kft, Budapest 2001.36-37

⁵⁵⁵HETHERRINGTON, 2001.160.

⁵⁵⁶WASSILL, Petra: Schulseelsorgerliche Begleitung für Kinder in der Phase von Trennung und Scheidung. In: KOERRENZ, Ralf/WERMKE, Michael (szerk.): Schulseelsorge. Ein Handbuch. Vandenhoeck-Ruprecht, Göttingen 2008.176-177.

megakadályozni és a felnőttek döntését el kell fogadnia. Ez a rezignáció időszaka, mely bezárkózást, illetve a kapcsolatoktól való elzárkózást eredményezi.

Az elfogadás fázisa egy hosszú és sikeres feldolgozási időszak eredménye. Egy új identitás alakul ki, mint elvált szülők gyermeke másként tekint a társaira és önmagára is. Az jelent hosszú távon problémát, ha a gyereknek ezt az új identitást nem sikerül kialakítani és az inkompetencia érzése kisebbségi komplexust idéz elő.

A válást követő kritikus időszakot fiúk és lányok nem egyformán viselik el. A fiúk hosszabb ideig szenvednek a válás miatti traumatikus élménytől és tartósabb ideig mutattak agresszív ellenállást, a lányoknál ez általában két éves időszakot jelent. Ez részben magyarázható a fiúk új helyzet iránti *maladaptív* képességével, míg a lányok esetében az adaptálódás az új helyzethez rövidebb folyamatot jelent.⁵⁵⁷ A válás utáni helyzet adaptációs folyamatát csak súlyosbítja a szülők egymás iránti vitás, konfliktusos magatartása, melyben a gyermeket eszközként használják egymás ellen. A válás utáni időszak a gyermek számára akkor jelent különösen nehézséget, ha az egyik szülő társ-szülőként akarja bevonni gyermekét a mindennapi döntésekbe és felelősségvállalásba.

7.3.2.1. Intervenciós lehetőségek

A válás során a szülők többnyire a maguk problémáinak megoldására tudnak koncentrálni, a gyermekre kevés figyelem irányul. Az iskola alkalmas hely a lelkigondozó megkülönböztetett figyelme és a támogató, segítő szándéka kifejezésére. A lelkigondozói tematikus beszélgetések célja a gyermekkel elfogadtatni a szülők válásának tényét, a háttérindokok megértésével együtt, dolgozni a veszteség és bűntudat érzésével, figyelni a személyes düh érzésére, megbocsátani a szülőknek, pozitív jövőperspektívát találni és visszatérni a megszokott tevékenységekhez.⁵⁵⁸

A csoportos lelkigondozói tevékenység lehetősége, hogy azokat a témákat, melyek egy-egy válás esetén a gyermek számára problémát jelentenek (gyász, magány, félelem, harag, szégyen, bűntudat, kiengesztelődés, önértékelés), az osztályközösségben feldolgozzák, megbeszélik. Az ilyen közösségben a gyermek a bizalom, az elrejtettség, a támasz, a biztonság érzését tapasztalja meg, mely erőforrást jelent a válás körül kialakuló érzelmi zavarodottság kezelésében.

7.3.3. A jegyek miatti félelem

A 6.3.3. alfejezetben már megfogalmaztuk az iskola követelményrendszerének személyiségfejlődésre gyakorolt hatását. Tény, hogy a hazai oktatási rendszer egyre nagyobb hangsúlyt fektet a vizsgák, tesztek általi teljesítmény értékelésére, ez sok tekintetben

⁵⁵⁷HETHERINGTON, 2001.16163-164.

⁵⁵⁸WASSILL, 2008.178.

folyamatos kihívás elé állítja a diákokat. A jegyadás funkciója rövid és hosszú távú következményei erőteljes pszichikai hatást váltanak ki a diákokból. A teljesítmény alapú jegyadás befolyásolja a diákokról alkotott képet, valamint motiváló sőt büntető faktor is lehet. A jegyadás a teljesítmény alapú szociális struktúrát teremti újra és újra.⁵⁵⁹ A vizsgálatok igazolják, hogy a jegyadás és a fluktuáló teljesítmény és iskolától való félelem összefüggést mutatnak. Főleg az utóbbi félelemforrás gyakori, mely pszichoszomatikus tünetegyüttessel jár: rosszullet, depresszív hangulat, heves szívverés, izzadás, gyomor és bélműködési panaszok, fejfájás, alvászavar, öngyilkossági gondolat, stb. A folyamatos teljesítményszint elvárása kényszerré változik, mely a pszichoszomatikus tüneteket eredményezi.

7.3.3.1. Lehetséges intervenció

A jegyadás körüli stresszes és terhelt állapotot intézményes szinten megváltoztatni nem lehet. Ezért szükséges az iskolai lelkigondozónak, az iskolapszichológusnak a prevenció és intervenció lehetőségein belül hatékonyan fellépni. Ez a fellépés, az osztályközösség helyes értékrendjének, támogató atmoszférájának kiépítését, a szükségtelen határidő-kényszerek feloldását, a követelmények egyértelmű kifejezését, egy önértékelési rendszer kidolgozását (önértékelési és kölcsönös értékelési lehetőség) jelenti. Az iskolai lelkigondozó, az iskolapszichológus, a tantestület, a szülők sokat tehetnek egy kritikus állásfoglalásért a keresztyén hitértékek mellett: az ember értéke nem a teljesítményétől függ, a nehéz feladatok és követelmények stresszhatása, a jegyadás és az iskolai félelem pszichoszomatikus betegségek előidézője lehet.⁵⁶⁰

7.3.4. Bántalmazás a családban

A gyermekbántalmazás problémája is a gyakori lelkigondozói esetek közé tartozik. A gyermekbántalmazás jelentéstartalma egyaránt vonatkozik fizikai (szexuális zaklatás, testi bántalmazás) és pszichikai cselekményre (érzelmi és lelki fenyegetés). Ennek leggyakoribb előfordulási formái a *testi bántalmazás* (arculcsapás, fojtogatás, mérgezés, kisgyerek rázása, kézzel vagy tárggyal verése, megégetése), *elhanyagolás* (figyelem megvonás, gondoskodás, ellátás, ruházás, egészségügyi gondoskodás hiánya), melynek következtében a gyermek fejlődésbeli károsodást szenved, *lelki bántalmazás* (folyamatos kigúnyolás, megalázás, szeretetmegvonás, izolálás, fenyegetés, parentifikálás⁵⁶¹), *szexuális bántalmazás vagy incestus* (mindennemű, a gyermek akarata ellenére elkövetett szexuális jellegű cselekedet).⁵⁶²

⁵⁵⁹HELLER, Thomas: Notengebung. In: KOERRENZ, Ralf/WERMKE, Michael (szerk): *Schulseelsorge. Ein Handbuch*. Vandenhoeck-Ruprecht, Göttingen 2008.238-239.

⁵⁶⁰HELLER, 2008.241-242.

⁵⁶¹Pszichológiai fogalom, a gyermek szülői rangra emelését jelenti családon belül, ezáltal a felnőtt felelőssége is rá nehezedik.

⁵⁶²ROTHGANGEL, Martin: Kindesmissbrauch/Gewalt in der Familie. In: KOERRENZ, Ralf/WERMKE, Michael (szerk): *Schulseelsorge. Ein Handbuch*. Vandenhoeck-Ruprecht, Göttingen 2008.188-189.

Ma már törvény szabályozza a gyermeknevelés családi és iskolai kereteit. A testi és lelki bántalmazás gyakoriságának számadatai nem teljesek. Feltehetően a lelki bántalmazás gyakoribb előfordulást mutat. Németországi aggasztó adat, hogy a 14-16 éves fiúk és lányok 10-15 százaléka szenvedett el legalább egyszer szexuális bántalmazást.⁵⁶³ Annál is aggasztóbb, hogy a bántalmazást elszenvedett fiatalok több mint 20%-a gyerekkorban szemtanúja volt a felnőttek közti erőszaknak. Egy 1985-ös felmérés szerint minimálisan minden negyedik lány és nyolcadik fiú válik családon belüli szexuális abúzus áldozatává.⁵⁶⁴ Más felmérés alapján összefüggést mutattak ki az agresszor és vallásosság között. A megkérdezett agresszorok 93%-a vallotta magát vallásosnak.⁵⁶⁵

A jogi szabályozás ellenére gyakori esetben lépik fel a családon belüli erőszak különböző formája. A testi és pszichikai bántalmazás mellett a szexuális bántalmazásnak van egyértelmű traumatikus, pusztító hatása a serdülőre nézve.⁵⁶⁶

⁵⁶³DEEGENER, Günther: Formen und Häufigkeiten der Kindesmisshandlung. In: DEEGENER, Günther/KÖRNER, Wilhelm (szerk): Kindesmisshandlung und Vernachlässigung. Ein Handbuch. Hogrefe, Göttingen 2005.48.k.

⁵⁶⁴BERG, 2004.158.

⁵⁶⁵Abel Harlow 2001-ben végzett felmérése során 3952 agresszor férfit kérdeztek meg, akik gyülekezeti aktívnak és vallásosnak mondták magukat. Megállapították (Langevin, 2000), hogy a vallásos agresszorok sokkal inkább folyamodnak erőszakhoz, mint a nem vallásos agresszorok. Lásd: VIETH, Victor I.:What Would Walther Do? Applying Law and Gospel to Victims and Perpetrators of Child Sexual Abuse. In: Journal of Psychology & Theology. Vol. 40.No.4. 2012. 257-273. Forrás: www.journals.biola.edu Letöltés ideje: 2013.06.

⁵⁶⁶DE WIT, J./ VAN DER VEER, G./ SLOT, V.W, 1997.250-251.

7.3.4.1. A szexuális bántalmazásról árulkodó tünetek

A szexuális bántalmazás következményeként felismerhető egyértelmű tünetről nem beszélhetünk. Vannak azonban általánosan bekövetkező *rövid távú* kísérőtünetek, mint félelem, zavarodottság, alvászavar, rémálmok, fóbiás menekülési reakciók, depresszió, szomatikus panaszok és viselkedési zavar, öngyilkossági kísérlet, drogfogyasztás.⁵⁶⁷ A szexuális bántalmazást olykor traumatikus utóhatás (PTSS⁵⁶⁸) kísérheti. A szexuálisan bántalmazott fiatal magatartása olykor teljesen diffúz, vagy ellentmondásos lehet: egyrészt, a félelem miatt kerül minden megnyilvánulást és beszédet, ami fenyegető lehet rá nézve⁵⁶⁹, másfelől, a kibeszélés által újra és újra átéli a történeteket.⁵⁷⁰ Mindkét reakció a trauma feldolgozásának egyéni módja. Gyakori kísérő tünet a bántalmazott szexuális tematikájú érdeklődése, mely a verbalizálás által a traumát éli át újra és újra.

A *hosszú távú* következmények longitudinális vizsgálatai nem igazoltak egyértelmű összefüggést a gyermekkori bántalmazás és a felnőttkori szexuális inzultusok közt. A tünetek tartóssága azt igazolja vissza, hogy a szexuális bántalmazás hosszabb időszakon keresztül történt, az áldozat ismerte az elkövetőt, gyakori szexuális kontaktusra került sor. Az intzultus tartóssága gyakran annak is következménye, hogy a másik szülőfél hogyan reagál a vészjelzésre. A szexuális bántalmazást követő reakciók nagymértékben befolyásolják a trauma feldolgozásának folyamatát: ha támogató és megértő magatartást tanúsít az áldozattal szemben, kevesebb a negatív tünetek tartósságának valószínűsége.⁵⁷¹

7.3.4.2. Prevenció és lelkipozíciós lehetőségek

Megállapították, hogy a fiatalkorban elszenvedett szexuális abúzus áldozatai pozitívan reagálnak a spirituális segítségnyújtásra. Azok a fiatalok, akiknek szélesebb rálátása nyílik önmaga helyzetének és problémájának felismerésére, az Isten ellen kialakuló vád mellett gyakran veszik igénybe a spirituális támaszt és együttműködést (coping).⁵⁷² A re-szocializálás

⁵⁶⁷DE WIT, J./ VAN DER VEER, G./ SLOT, V.W, 1997.250.

⁵⁶⁸Angol megnevezése: Post Traumatic Stress Syndrome – a személy „olyan eseményt élt át, vagy olyannak volt tanúja, vagy olyannal szembesült, amelyben valóságos vagy fenyegető haláleset, súlyos sérülés vagy a saját vagy mások testi épségének veszélyeztetése valósult meg. A személy erre intenzív félelemmel, tehetetlenséggel vagy rémülettel reagál. Gyermekeknél ez dezorganizált vagy agitált magatartásban is kifejeződhet” Lásd: Poszttraumás stressz zavar. In: DSM IV. Text Revision. Módosított DSM IV. Animula Kiadó, Budapest 2001.176.

⁵⁶⁹Clare McMartin tanulmánya azt igazolja, hogy a szexuálisan bántalmazott gyermek hallgatását szorosan befolyásolja a bántalmazóval fenntartott szociális kapcsolata. Gyakori esetben ez az oka annak, hogy a szexuális abúzus cselekménye nem, vagy csak évek múlva kerül napvilágra. A tanulmány egy dialektikus újrafogalmazó módszert (discursive reformulation) alkalmaz az abúzust feltáró beszélgetésben. MacMARTIN, Clare: Disclosure as Discourse. In: Theory and Psychology, Vol. 9. (4), 1999. 503-532. Forrás: www.sagepublications.com Forrás: 2011.11.

⁵⁷⁰Lásd még: KIESSLING, Klaus: Elternhaus-Pfarrhaus-Schulhaus. Tatorte sexueller Gewalt an Kindern und Jugendlichen. In: Wege zum Menschen, Vol.62. No.2. Vandehoek-Ruprecht, 2010. 190.k.

⁵⁷¹DE WIT, J./ VAN DER VEER, G./ SLOT, V.W, 1997.251.

⁵⁷²VIETH, 2012. 261.

egy rendkívül fontos része a trauma feldolgozásának.

A segítőnek maximális felkészültsége kell legyen a bántalmazás esetleges intervenciós kezelésére. Ere a szolgálatra ma már szakmai intézmények specializálódtak. Az eddigi kutatások egyre pontosabb számadatokkal szolgálnak a gyermekkori bántalmazások gyakoriságát illetően, de a pszichoterápiás intervenciók hatékonyságát még nem sikerült visszaigazolni. Mivel a tanároknak, iskolai lelkipátereknek alapvetően nincs terapeuta képzettsége, szükségszerű, hogy a megfelelő szakemberhez forduljanak segítségért. A prevenció foglalkozásnak hangsúlyos pontjai a következők:

- a gyermek fel kell tudja ismerni a szexuális túlkapást, a vészhelyzetet;
- a gyermekkel ismertetni kell az érzést, hogy védekezni tudjon ellene;
- a gyermeknek ismerni kell azokat az ellenállási formákat, melyek segíthetnek egy vészhelyzetben.

Ezeket a tájékoztató és felkészítő jellegű szemináriumokat a megfelelő intézetekkel, szakemberekkel együttműködve ajánlott megvalósítani.

7.4. Krízisintervenció és lelkipáterezés

7.4.1. A krízis fogalmának rövid összefoglalása

Egyes elméletalkotók szerint, mindenik szükséghelyzet egyben krízis, ezért minden segítői szándéknak az adott krízishelyzetből kell kiindulnia. Eric H. Erikson a krízis a személyiségfejlődés egy pozitív töltetű, szükségek komponenseként ismerte fel.⁵⁷³ „A krízist az jellemzi, hogy egy aktuális probléma megoldásakor a korábbi begyakorlott megoldási mechanizmusok csődöt mondanak. A feszültség növekszik, az egyén fokozatosan növekvő izgalmi állapotba kerül, félelem, bűntudat, és szégyenérzet keríti hatalmába. Megkísérel önerejéből megoldást találni, és egyben kizárja a hatástalannak bizonyult próbálkozásokat.”⁵⁷⁴ Ebben a fázisban a kommunikáció jelentősége létfontosságú mind a krízisbe jutott, mind a környezet számára. A leadott vészjelzések olykor indirekt módon, kódoltan üzennek, mert a krízisbe jutott személy maga is képtelen pontosan meghatározni és körülírni valós problémáját. A lelkipáter kompetenciája ezeket a jeleket felismerni és alkalmat teremteni azok átbeszélésére. Az egyszerűen vázolt folyamat a gyakorlatban sokkal komplexebb variációt hordoz, növelve a krízisintervenció elakadásának lehetőségét.

A kríziskutatás három elméleti csoportba sorolja a krízis formáit⁵⁷⁵:

⁵⁷³HÉZSER Gábor: A krízis. In: HORVÁTH-SZABÓ Katalin (szerk.): Családpaszichológia I. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Piliscsaba 2001. 168.

⁵⁷⁴HÉZSER, 2001.171.

⁵⁷⁵Lásd Hézszer összefoglalását. HÉZSER, 2001.175-178.

1. *Biológiailag meghatározott krízisek:*

- szomato-pszichikai krízis: a biológiai egyensúly megbomlása a pszichikait is befolyásolja;
- fejlődési krízis: pl. serdülőkori testi jelek változása – lelki krízissel párosul.

2. *Pszichikailag meghatározott krízisek:*

- pszicho-szomatikus krízis: pszichikai megterhelést követi a szomatikus reakció, betegség;
- pszicho-szociális krízis: a szociális környezetben bekövetkező veszteségeket követő lelki krízis;

3. *Szociálisan meghatározott krízisek:*

- szociál-pszichiátriai krízis: a veszteség során fellépő mély lelki krízis – pszichiátriai beavatkozást igényel;
- szocio-pszichikai krízis: társadalmi változás, katasztrófa, válság kiváltotta pszichikai krízis.

7.4.2. Krízisintervenció az iskolai élettérben:

Az iskolai krízishelyzet során ugyanúgy alkalmazott az intervenció lefolyásának menete: kapcsolatteremtés, krízis intenzitásának, formájának felmérése, segítség megtervezése, feldolgozás. Egy intézmény esetében ez a feladat nem korlátozódik egy személyre: iskolapszichológusra vagy iskolalelkészre.

Amikor rendkívüli krízishelyzet vagy szükséghelyzet áll elő az iskolában (tanár vagy diák elhalálása, öngyilkossága, környezeti katasztrófa, baleseti katasztrófa, árokfutó fenyegetése, életveszélyes betegség, technikai eredetű szükséghelyzet, tűzeset, stb.), az iskolai lelkigondozás helyet kell biztosítson az ún. *krízisintervenció csapata*nak.⁵⁷⁶ Általában az iskolai lelkigondozó tagja ennek a csapata, az iskolai vezetőség, az iskolapszichológus, a rendőrség, orvosi ambulancia, tűzoltóság mellett.

Az iskolai lelkigondozónak a krízishelyzetben is szükség van adekvát támasznyújtására. A krízishelyzetek minden esetben heves reakciót váltanak ki, mely nem csak a közvetlenül érintett személyt, de az egész osztály vagy iskolai közösséget is traumatikus hatás alá vonja.⁵⁷⁷ A gyerekek pszichikai teherbírása jóval alacsonyabb, mint a felnőtteké. Minél fiatalabb a gyermek és intenzívebb a traumatikus hatás, annál inkább megviseli lelkileg. A regresszió

⁵⁷⁶DAM, Harmjan/MANN, Andreas: In der Schuleseelsorge bei schulischen Notfall- und Krisensituationen handlungsfähig sein. In: DAM, Harmjan/SPENN, Matthias (szerk): Qualifizierung Schuleseelsorge. Comenius Institut, Münster 2009.88-89.

⁵⁷⁷OPPENHAUSER, Viktoria Munk: Schulinternes Notfallmanagement und mögliche Rolle der Schuleseelsorge aus Sicht einer Schulpsychologin. In: DAM, Harmjan/SPENN, Matthias (szerk): Qualifizierung Schuleseelsorge. Comenius Institut, Münster 2009.93-94. V.ö. Schüler-SMD: Der Notfalbaukasten. Hilfen für den Umgang mit Krisen in der Schule. Forrás: www.smd.org Letöltés ideje: 2013.04.

tünetei jelentkezhettek, mint ágybavizelés, fokozott félelem az egyedülléstől, sötétől.

Ezekre a krízishelyzetekre az iskolai lelkipozításnak is választ kell adnia.⁵⁷⁸ A spontán kialakult krízishelyzetek, valamint annak nyomán kialakult traumatikus hatások befolyásolják az iskolai teljesítményt, orientációvesztést eredményeznek és megzavarják a közösséget. Ezek általános sorrendje a következők szerint alakul⁵⁷⁹:

- *sokkhatás* - minél váratlanabban érkezik, annál erősebb, gyakran hazugság, takargatás jár vele együtt, olykor pánikreakció;
- *testi tünetek* – alvászavar, fáradtság, fej- és hasfájás, láz, étvágytalanság;
- *indulat* – feloldódik a sokkhatás, tiltakozás a bekövetkezett eseménnyel szemben, hibáztatás;
- *bűntudat* – korábbi magatartás, összetűzés, baljós kívánság miatt. („Miért én élek és nem ő?”);
- *félelem* – a halál miatt, egy közeli családtag elvesztése miatt;
- *regresszió* – álmvilágba menekülés, koncentrációs problémák, felelősségelhárítás, regresszió a gyermekkori magatartás irányába;
- *feloldódás* – lépésenkénti közeledés a mindennapi élethez, a megváltozott világ felé való odafordulás.

Amennyiben nem megfelelően történik az adott probléma közösségi szintű kezelése, akár további negatív következményekkel is számolni kell (megmagyarázatlan haláleset, szuiciditás, depresszió, drogfogyasztás, testi sértés, stb.). A krízisintervenciónak célja olyan eljárást kidolgozni, mely a sokkhatás, gyász feldolgozásában hatékony segítséget nyújt. E tekintetben az iskolai lelkipozításnak fontos szerepe van: felmérni a traumatikus helyzet, a veszteség miatti érintettség mélységét. Az iskolai lelkipozítás nem összetévesztendő a krízisintervenció során alkalmazott lelkipozítói beavatkozással. Az iskolai lelkipozítás a maga vallás- és életvezetési tevékenységével hosszú távú kapcsolatokra épít, ezáltal tevékenysége és célja túlmutat a krízisintervenciók hatásterületén. Tekintettel kell lenni az iskolai lelkipozító terhelhetőségére is. A csapatmunka mellett fontos a szakszerű továbbképzés, szupervíziós tréning, eszmegbeszélés szervezése⁵⁸⁰, melyek a lelkipozító számára jelentenek mentálhigiénés és preventív támaszt. Ezért a lelkipozító lelkipozítása nem elhanyagolható jelentőséggel bír.

⁵⁷⁸DAM, Harmjan/MANN, Andreas, 2009.85.

⁵⁷⁹Schüler-SMD: Der Notfalbaukasten. Hilfen für den Umgang mit Krisen in der Schule. Forrás: www.smd.org Letöltés ideje: 2013.04. Vö. STORATH, Roland/ENGELBRECHT, Arthur: Krisensituationen, Gewalt und Tod in der Schule. In: Schulverwaltung Spezial 1/2004. Forrás: www.schule-bw.de/lehrkraefte/beratung Letöltés ideje: 2013.04. valamint OPPENHAUSER, 2009.95-97. valamint PETERMANN, 2011.62-65.

⁵⁸⁰OPPENHAUSER, 2009.100-101.

7.4.3. A halál és gyász kérdése az iskolában

A 20. századi pszichológiai gyász-felfogás meghatározta az elgyászolásról alkotott szakmai véleményeket. Sigmund Freud még *betegségnek* tekintette⁵⁸¹, jóllehet azóta rehabilitálták a gyászfolyamatról alkotott pszichológiai szempontokat. Barbara Staedtler-Mach gyermekek lelkigondozását kutatva állapítja meg: a gyász nem betegség, hanem panasz egy olyan veszteség miatt, mely az élet energiáit elvonja.⁵⁸² Ennélfogva a gyászfeldolgozás egy pszichológiai folyamatot jelző *időszak*, mely az ember egészséges életműködésének helyreállítását jelenti.

Amennyiben az ember pszichoszociális és transzcendenciára hajlamos összetettségét tekintjük, akkor a gyász folyamata inkább leírható úgy, mint az emberben zajló fejlődési folyamatok krízise.⁵⁸³ A gyász során megváltozik a gyászoló kapcsolatrendszere és az őt ért veszteséggel lelki ereje és támogatottsága függvényében küzd meg. A gyász szembesülés is az embert foglalkoztató létkérdéssel, melyet megválaszolni akar, de ebben a törekvésében két lehetőség áll fenn: *„lehet benne győzni (a gyászoló érettebb személyiséggé válik) és lehet veszíteni (benne marad a gyászban, vagy nem tudja ezt felvállalni).”*⁵⁸⁴ A gyász a transzcendens kapcsolatban élő embernek is krízist jelent. Az értelemadás a feldolgozás folyamatának lényeges eleme, mely a kontroll megőrzését, a személyiség összetartását, a remény megőrzését segíti. A hit ebben a megküzdési folyamatban fontos szerepet játszik.

Az iskolai intézmények többnyire az oktatás és nevelés hatékony, kognitív jellegű kivitelezésére koncentrálnak, kevésbé helyeznek hangsúlyt a veszteségek, mint halál, elmúlás, gyász kezelésére.⁵⁸⁵ Egy eltanácsolt diák, hosszas betegség utáni halál, hirtelen haláleset idején gyakran tanácsstalanság áll elő az iskolai vezetőség között. Az iskola *atmoszférája*, egy halálesetet követően, jól tükrözi az intézmény hozzáállását a veszteség, a halál és gyász témájához, sőt meghatározza a diákok veszteséggel és halállal szembeni viszonyulását a jövőre nézve. Egy ilyen eset több teológiai és pedagógiai természetű kérdést vet fel, melyek kihívást jelentenek a lelkigondozónak, vallástanárnak, pedagógusnak egyaránt. Az iskola személyzetének egy krízishelyzethez való hozzáállása meghatározza a diákok viszonyulását is. A szülő és pedagógus, általában saját félelmeiből kiindulva arra törekszik, hogy a kellemetlen élményektől, a félelem, a halál, az elmúlás terhes tapasztalatától a gyermeket

⁵⁸¹LAMMER, Kerstin: Den Tod begreifen. Neue Wege in der Trauerbegleitung. 2. Aufl. Neukirchener Verlag 2004.68.k.

⁵⁸²STAEDTLER-MACH, Barbara: Kinderseelsorge. Seelsorge mit Kindern und ihre pastoralpsychologische Bedeutung. Vandenhoeck-Ruprecht, Göttingen 2004.169.

⁵⁸³ Lásd Bodó Sára gyászról írt összefoglalóját. BODÓ Sára: A gyász, mint a keresztyén ember krízise, és a lelkigondozás lehetőségei. Debreceni Református Kollégium Nyomdája, Debrecen 2002. 58.k.

⁵⁸⁴ BODÓ, 2002. 62.

⁵⁸⁵ WITT-LOERS, Stephanie: Trauernde Jugendliche in der Schule. Vandenhoeck-Ruprecht GmbH, Göttingen 2013.15.k.

megkímélje.⁵⁸⁶ Az elgyászolás pszichikai tényezőinek kutatásai azt igazolják, hogy a fiataloknak szükségük van a határesetekkel, veszteséggel való szembenézésre, ez része a lelki fejlődésnek. Ilyenformán, az iskolai közösség diákjait sem kell elzárni vagy mentesíteni a veszteség, elválás, búcsúzás élményének hatásától. Az iskolai lelkigondozás „cselekvőképességének”⁵⁸⁷ kiemelt szerepe van az ilyen helyzetek kezelésében.⁵⁸⁸ Az iskolai lelkigondozás nagy mértékben hozzájárul az iskolakultúra formálásához, így hatással van az iskolai közösség határesetekkel szembeni viszonyulásának alakulására is. Egy diáktárs elvesztése nyomán nem csupán az hangsúlyos, hogy a diáktársak, hogyan képesek elviselni és feldolgozni a gyászt, hanem az individuális halálértelmezés változása/fejlődése is meghatározó.⁵⁸⁹ Ehhez nem elég a fiatalok fejlődéslélektani aspektusait ismerni, hanem figyelembe kell venni a szinte törvényszerűen bekövetkező gyászreakciókat⁵⁹⁰ (Lásd: Krízisintervenció és lelkigondozás), ennek megfelelően kell felkészülni a lelkigondozónak, illetve a krízisintervenció csoportnak. Az alábbi összefoglaló a krízishelyzetben előkészítendő lépések sorozatát ismerteti.⁵⁹¹

a) Információ ellenőrzése. Gyakorta a lelkigondozónak feladata a tanári közösséggel, az osztályközösséggel közölni a megterhelő híradást. Ezt csak biztos forrásból szerzett információk által lehetséges megtenni. Az iskolában keringhetnek viccből terjesztett álmegbeszélések.

b) Iskolai vezetőség, diáktanács. Lényeges az iskola vezetőségével történő egyeztetés az érintett személyek felől, a további lépésekről intézményi szinten, további kapcsolatfelvétel a megfelelő szakemberekkel (iskolapszichológus, terapeuta).

c) Az osztály- illetve iskolaközösség tájékoztatása. Az iskola vezetősége, az osztályfőnök látogatást tehet az osztályba, a bekövetkezett veszteség közlése végett, valamint támogató közelséget, vigaszt nyújthatnak a mélyen érintett személyeknek.

d) Kegyeleti hely. A búcsúvétel, halálozás esetén, az elgyászolás fontos eleme. Alkalmas helyet lehet kialakítani, ahova egy emlékkép az elvesztett személyről, emlékkönyv (búcsúüzenet beírására), virág, gyertya, különböző emléktárgyak kerülnek.

e) Közös megemlékezés. Az iskola közössége liturgialis alkalmon vesz részt, mely

⁵⁸⁶ PETERMANN, 2011.54.k. V.ö. BODÓ, 2002. 90-97.

⁵⁸⁷ PETERMANN, 2011.55.

⁵⁸⁸ DAM, Harmjan/MANN, Andreas: In der Schulseelsorge bei schulischen Notfall- und Krisensituationen handlungsfähig sein. In: DAM, Harmjan/SPENN, Matthias (szerk): Qualifizierung Schulseelsorge. Comenius Institut, Münster 2009.86-88. V.ö. PFOHL, William: Top Ten Things to Consider in a Crisis. Die 10 wichtigsten Dinge, Die man bei einer Krise berücksichtigen sollte (Ford: Hans Georg/Jonathan Haehnel Pfaffenhofen). 2008. Forrás: www.schulpastoral.drs.de/pastoralpraxis/krisenseelsorge Letöltés ideje: 2013.04.

⁵⁸⁹ PETERMANN, 2011.56.

⁵⁹⁰ SHAH, Hanne: Vom Umgang mit Trauer in der Schule. Handreichung für Lehrkräfte und Erzieher/innen. Ministerium für Kultus Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.), Stuttgart 2008.8-10.

⁵⁹¹ A továbbiakban Harmjan Dam és Andreas Mann összefoglalójára támaszkodok. DAM/MANN, 2009.86-87.

igeközpontú alkalom és a vigasztalást szolgálja. Ez történhet az osztályban, az iskola más, erre alkalmas helyiségében, de iskolán kívül is.

f) Kapcsolatfelvétel az érintettekkel. Az iskola, az osztályközösség részéről történő látogatás fontos az érintett család számára. Adott esetben az iskolai lelkigondozó kezdeményezheti a személyes találkozást a veszteséget elszenvedett szülővel, családtaggal.

g) Megemlékezés a veszteségről. Időszakos alkalmi ünnepes, iskolai események előtt fontos megemlékezni azokról, akiket a közösség időközben elveszített vagy, akik az iskolát elhagyták.

h) Tájékoztató jellegű szeminárium szervezése a halál, elmúlás, gyász témában.

Az iskolai lelkigondozásnak tehát, fontos feladata a halál és gyász kérdését megfelelő módon kezelni. A túl sok olykor lehet túl kevés. A támogató, vigasztaló beszélgetés jellegét és fontosságát szem előtt kell tartani.⁵⁹² Ez nem a tanácsadás alkalma és lehetősége, hanem a meghallgatásé. A „*mit is mondjak?*” tehetetlenségén túl kell lépnie a lelkigondozónak. A csöndes, lélekbeni *itt és most* állapot ideje ez, mely lehetőséget kínál a gyászoló fél feltárulkozására.

⁵⁹²SÁVAI János: A lelkigondozás elmélete és gyakorlata. Készült a Humánerőforrás – fejlesztési Operatív Program támogatásával, a HEFOP-3.3.1.-P-2001-06-0019/1.0 projekt keretében. 37.o. Forrás: www.gfhf.hu
Letöltés ideje: 20013.04.

7.4.3.1. A fiatalok halálértelmezését befolyásoló faktorok

„A halál és gyász gondolatát száműzték a mai társadalomból”⁵⁹³ (s.f.) ez messzemenően meghatározza a halálhoz való viszonyulást már a fiatalok körében is. A halállal, betegséggel kapcsolatos társadalmi szabályozások megváltoztatták a haldokló, a halálra készülő személy tartózkodási helyszínét. A kapcsolati korlátozás következtében a haldoklás, a halál körüli tennivalókat – a család helyett – az intézményi szolgáltatás vette át. Az elmúlás és halál gondolata kikerült az emberek hétköznapi látóteréből, ezért az elmúlás egyre kevésbé felfogható valósággá, majd lassan tabuizált témává lett.⁵⁹⁴ A változó társadalmi feltételek között tételesen említendő a demográfiai változás,⁵⁹⁵ életminőségi növekedés és szakorvoslási fejlődés,⁵⁹⁶ a haldoklás intézményesítése,⁵⁹⁷ a családi gyászritus és szokások elmaradása,⁵⁹⁸ a temetés idői és térbeli átszervezése⁵⁹⁹.

Az egyház egyre inkább elveszíti az egyes intézményeken belüli elgyászolás és halál körüli eseményekben való részvételét és kompetenciáját.⁶⁰⁰ Ennek következtében a fiatal generáció egyre kevesebb alkalommal találja magát szembe az elmúlás, az élet végességének kérdésével, következésképpen ez az alapvető emberi élmény kimarad életükből. Aki a halállal való találkozást nem tapasztalja meg személyesen, az nem is képes elgyászolni, aki nem tud gyászolni, az nem is tudja veszteségét feldolgozni.⁶⁰¹ A serdülő generáció képes különbséget tenni az *én* valósága és a környező világ közt, képesek érzékelni a halál visszavonhatatlan és végérvényes realitását. Már rendelkeznek azokkal a gondolkodási sémákkal, mint a felnőttek,⁶⁰² képesek értelemszerűen felfogni, hogy a baleset, a betegség halált okozhat

⁵⁹³RÜTTIGER, Gabriele: Vom mgang mit Tod un verschiedenen Religionen und die Bestattung Verstorbener ohne Religionszugehörigkeit. In: Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern, Katholisches Schulkommissariat in Bayern (szerk): „Wenn der Notfall eintritt.” Ein Handbuch für den Umgang mit Tod und anderen Krisen in der Schule, Heilsbronn 2008.10.

⁵⁹⁴PETERMANN, 2011.58.

⁵⁹⁵Az utóbbi néhány évtizedben a modern országokban a várható élettartam megduplázódott, a gyermekhalandóság minimálisra csökkent. Ez a folyamat csökkenő tendenciát mutat. LAMMER, 2004.40.

⁵⁹⁶Számos betegség sikeres gyógyítása az életminőség és élettartam növekedését eredményezi, ugyanakkor a halál gondolata távol kerül a mindennapi gondolkodástól. LAMMER, 2004.40-41.

⁵⁹⁷Egyre gyakoribb tendencia, hogy az emberek már nem saját otthonukban, családtagoktól körülvéve búcsúzik el, hanem kórházak és öregotthonok biztosítanak helyet – gyakran csak az ellátó személyzet gondozásában. LAMMER, 2004.42.

⁵⁹⁸Jóllehet a városi intézmények jelentős teret nyertek a haldoklás és halál utáni teendők elvégzésében, faluhelyen még néhol élnek az elgyászolással kapcsolatos szokások. A gyászruha viselete, a gyászév megtartása, a halottas ház látogatása, a családi összejövetel és közös étkezés, stb. Mindezek mára már nem nevezhetők magától értetődő jelenségnek. LAMMER, 2004.44.

⁵⁹⁹Főleg nagyvárosokban tapasztalt gyakori jelenség, hogy a temetés ideje adminisztratív, kórbonctani, temetőgondozási vagy krematóriumi engedélyek és ütemezés végett kitolódik a korábbi három napról akár tizennégy napra. A temető, a gyászszertartás helye, a ravatalozókápolna, a speciális hűtőkamra gyakran kilométerekre vannak, ezek felszabdadják a gyászfolyamat egységességét, személytelenné teszik azt. LAMMER, 2004.44-45.

⁶⁰⁰WITT-LOERS, Stephanie: Trauernde Jugendliche in der Schule. Vandenhoeck-Ruprecht GmbH, Göttingen 2013.16.

⁶⁰¹PETERMANN, 2011.58.

⁶⁰²LÖBLE, Markus/METZGER, W./HOHLOCH, U./NAUMANN, A./FELBEL, D: Tod und Sterben in der Vorstellung von Kindern und Jugendlichen. In: Fortbildung Krisenintervention, 23.Jhrg.10/2000.41.43.

(kauzalitás) és, hogy minden élőnek egyszer meg kell halnia (univerzalitás).⁶⁰³ Másfelől viszont a gyermekek már igen fiatalon szembetalálják magukat a túlmediatizált világ halálértelmezésével, mely irreális, életidegen, anonim és bagatellizált formában tárgyalja ezt a konkrét valóságot, ezen felül a *mass-media* nem kínál lehetőséget a közölt információk megfelelő lelki feldolgozására. A veszteséget elszenvedett diákok – pszichikai értelemben – két pólus feszültsége közt léteznek: egyrészt menekülni próbálnak a nyomasztó valóság elől, (ilyenkor az iskolai rutin jó menekvési lehetőség), másrészt arra vágnak, hogy a bennük feszülő gondolatokat és érzéseket valakinek elmondhassák.⁶⁰⁴ A megváltozott gyászskultúra ellenére, a válsághelyzetek, a veszteség élménye után igény mutatkozik úgy társadalmi, mint individuális szinten a vigasz és támasz megélésére.

7.4.3.2. Az iskolai lelkigondozás lehetősége és felelőssége a halál utáni gyász feldolgozásában

Az elmúlt néhány évtizedben a pszichikai trauma⁶⁰⁵ empirikus, elméleti és humanisztikus értelmezése újabb fejlődési irányt vett. A pusztán testi és pszichikai szempontok mellett a vallásos-spirituális aspektusokat és összefüggéseket is kutatni kezdik.⁶⁰⁶ A spiritualitás segít megérteni olyan egzisztenciális kérdéseket, melyekre a társadalomtudományoknak nincs rálátása: jó, rossz, felelősség, bűn, megbocsátás, halál. A vallásosság rámutat egy olyan forrásra, melyből a kontrollvesztés idején erőt, támogatást, bátorságot meríthet.⁶⁰⁷

A gyász feldolgozásában fontos szerepe van annak a kapcsolati személynek, aki a gyászolóval folyamatos támogató, elkísérő, empatikus kapcsolatban áll, aki a gyászoló számára az *elrejtettség* érzését biztosítja és a feldolgozás folyamatában felelősségteljes társként mellette áll.⁶⁰⁸ Egy iskolai közösségben az iskolai lelkigondozó, a vallástanár vagy az osztályfőnök veheti át ezt a szerepet, mindenképpen olyan személy, aki a diákokkal bizalmas és őszinte viszonyt ápol. A legelső vigasz, amit a gyermek a felnőttől megkaphat, hogy

⁶⁰³WITT-LOERS, Stephanie: Trauernde Jugendliche in der Schule. Vandenhoeck-Ruprecht GmbH, Göttingen 2013.25.

⁶⁰⁴WITT-LOERS, 2013.13.k. V.ö. SHAH, Hanne: Vom Umgang mit Trauer in der Schule. Handreichung für Lehrkräfte und Erzieher/innen. Ministerium für Kultus Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.), Stuttgart 2008.6-7.

⁶⁰⁵A pszichikai trauma egy traumatikus tapasztalat következtében alakul ki, mely fenyegetést jelent a személy életére. Traumát okozhat a szokásostól rendkívüli módon eltérő negatív tapasztalat, segítség nélküli állapot, tehetetlenség, félelem, kontrollvesztés. SMITH, Stacy: Exploring the Interaction of Trauma and Spirituality. In: Traumatology, Vol. 10. No. 4. 2004.231. Forrás: www.sagepublication.com Letöltés ideje: 2011.11.

⁶⁰⁶Megállapítást nyert, hogy a trauma és spiritualitás kölcsönösen befolyásolják egymást. A trauma megingatja a személy bizalmát és biztonságérzetét a környezetével való kapcsolataiban, sőt, Istennel való kapcsolatában is. SMITH, Stacy: Exploring the Interaction of Trauma and Spirituality. In: Traumatology, Vol. 10. No. 4. 2004.231-232. Forrás: www.sagepublication.com Letöltés ideje: 2011.11. V.ö. BODÓ, 2002.62-68.

⁶⁰⁷SMITH, Stacy: Exploring the Interaction of Trauma and Spirituality. In: Traumatology, Vol. 10. No. 4. 2004.234. Forrás: www.sagepublication.com Letöltés ideje: 2011.11.

⁶⁰⁸PETERMANN, 2011.72-75.

*szabad szomorúnak lenni.*⁶⁰⁹ Megtörténik, hogy az adott krízishelyzet lelkileg mélyen érinti a lelkigondozót, ilyen esetben tanácsos nem eltitkolni, szégyellni, hanem kifejezni a feltörő érzéseket.

Anna Christina Petermann ismerteti a *gyász-koffer*⁶¹⁰ (s.f.) fogalmát, mely hasznos eszköze az iskolai gyász-feldolgozásnak. Öt pontban foglalja össze a gyász-koffer gyakorlati jelentőségét⁶¹¹:

- konfrontáció a halálessettel;
- elfogadni a valóságot és a veszteséget;
- a megemlékezés *idejét* meg kell adni;
- a búcsúzásra alkalmat biztosítani;
- az elhunytak egy látható, új helyet biztosítani.

Petermann abban látja a gyász-koffer jelentőségét, hogy a diákok gyászfeldolgozása egy személyes, aktív-kreatív módon kerüljön kifejezésre, valamint az elhunyt személynek „helyet” találjanak az osztályközösségben, iskolában.⁶¹² Az iskolai lelkigondozónak lehetősége és feladata előkészíteni azt a helyet, helyzetet és közösséget, melyben a gyászoló személy vagy személyek a közösség támogatását, stabilitását, megtartó erejét, biztonságát és oltalmát megtapasztalják. A gyász-koffer spirituális haszna, hogy a gyászolóknak felébreszti az Isten iránti bizalmat, a reménységet és új motivációt ad az élethez. Ezt a gyakorlatot a diákok számára rítusok és szimbólumok segítségével lehet megteremteni. A szimbólumok jelen esetben olyan tárgyak, melyek az elhunyt személy életéhez köthető utalásos üzenetet hordoznak magukban. Ezeket a tárgyakat általában az elhunyt ismerősei, barátai, osztálytársai gyűjtik össze és egy bizonyos, erre a célra előkészített helyre teszik (utazótáska, könyv, kép, CD, munkafüzet, gyertya, virág, Biblia, kereszt, egyéb személyes tárgyak, stb.). A rituálé gyakorlata alkalmas arra, hogy a félelmet, bizonytalanságot, zaklatottságot, támasznélküliség érzését, a dühöt kézzelfoghatóbbá tegye, ezáltal a halál és elválás valóságát egy sajátos kifejezésformába öntse.⁶¹³ A gyász-koffer rítus-alkalmi eszközlő jellegű csoportos találkozások. A lényege, hogy szóban és szimbolikus cselekedettel a gyászolók és búcsúzóik kifejezésre juttassák azokat az érzéseket és gondolatokat, melyek a hirtelen halálesemény beálltával kimondásra nem kerültek.

⁶⁰⁹BAUMER, Thomas: Über den Umgang mit trauernden Kinder und Jugendlichen in der Schule. In: Schulpastoral Diözese Rottenburg Stuttgart. Fachwissen. Forrás: www.schulpastoral.drs.de. Letöltés ideje: 2013.04.

⁶¹⁰Lásd: „Trauer-Koffer”.PETERMANN, 2011.79.k.

⁶¹¹PETERMANN, 2011.79.

⁶¹²PETERMANN, 2011.79. V.ö. SHAH, Hanne: Vom Umgang mit Trauer in der Schule. Handreichung für Lehrkräfte und Erzieher/innen. Ministerium für Kultus Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.), Stuttgart 2008.15-16.

⁶¹³PETERMANN, 2011.81.

A csoportos jellegű gyászfeldolgozás mellett természetesen szükség van a mélyen érintett, vagy az igénylők számára alkalmat teremteni a személyes beszélgetésre. Ez a találkozás a mélyen fekvő kérdések felszínre kerülésében, a gyászfolyamat elakadásában, hitkérdésekben lehet segítségnyújtás a gyászoló számára.

Összefoglalva: Az iskolai lelkipozítás segítségnyújtás azok számára, akik az értelem keresését, tájékozódást, tehermentesülést, tanácsot nem csak a tanító egyházban, hanem az iskolai keretek közt vélik megtalálni, a közös ünneplés, sajátos istentiszteleti formák, az Evangélium megismerése és Isten szeretetének megélése által.⁶¹⁴

7.4.4. A szuicid kísérlet

A serdülőkori szuiciditás ontológiai kérdéseit már felvetettük az értelemadás jelentősége kapcsán.⁶¹⁵ A serdülők olykor környezeti hatások, de személyiségi zavarok folytán eljutnak az értelmetlen lét paradoxonához. Ekkor következhet a szuicid kísérlet, ami a szakirodalom meghatározása szerint *„a meghalni akaró személy károsítja saját szervezetét, de nem hal meg.”*⁶¹⁶ Buda Béla négy körülményt vázol, melyek miatt a kísérlet sikertelen: a szándék nem elég erős, a módszer nem elég hatékony, az öngyilkossági cselekedet hibás, a halál bekövetkezése előtt érkező külső segítség.

A serdülő gyermek családi háttere gyakran indít el olyan impulzusokat, melyek a család megváltozott álláspontját fejezik ki a deviáns gyermek iránt. Az elutasítás apró jelei kumulatív jellegűek, a szuicid próbálkozást váltják ki a serdülőből. A történetek elemzése a családdal általában egy klinika osztályán történik, mikor már a szuicid kísérlet megtörtént.⁶¹⁷ A WHO 1989-es jelentése alapján a 15-24 év közötti fiúk 9-12%-a, a lányok 6-28%-a szuicid kísérlet következtében történt elhalálozás áldozatai.⁶¹⁸ Ez a számarány országonként változik, tendenciájában viszont növekszik. A felmérések alapján néhány figyelemfelhívó következtetést tudunk levonni: azoknál a személyeknél, akik már egyszer öngyilkosságot kíséreltek meg, sokkal gyakoribb a befejezett szuicid kísérlet. Több fiú, mint lány esik szuicid kísérlet áldozatául, jóllehet a lányok esetében több próbálkozás történik, ez magyarázható részben a megválasztott módszerekkel: mérgezés, altatótabletták, érmetszés, stb. Holland

⁶¹⁴V.ö. ZIEGLER, Gerd W.: Der LAK meldet sich zu Wort. In: Pädagogisch Theologisches Zentrum der Evangelischen Landeskirche in Württemberg (szerk): Evangelische Schulseelsorge – Positionen und Perspektiven. Ein Mutmachung, Stuttgart 2009.8.k.

⁶¹⁵Lásd: *A lét értelmének értelmetlensége* fejezet.

⁶¹⁶BUDA Béla: Az öngyilkosság. Orvosi és társadalomtudományi tanulmányok. Animula Kiadó, Budapest 2001. 13.

⁶¹⁷BARNES, Gill Gorell: Család, terápia, gondozás. Animula Kiadó, Budapest 2004/2.97-99.

⁶¹⁸DE WIT, J./ VAN DER VEER, G./ SLOT, V.W, 1997.243. Az Európai Bizottság kezdeményezésére végzett népegészségügyi vizsgálat kimutatta, hogy a depresszió növekvő tendenciája alapján 2020-ra a a legelterjedtebb népbetegség lesz. Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Grünbuch, Die psychische Gesundheit der Bevölkerung verbessern – Entwicklung einer Strategie für die Förderung der Psychischen Gesundheit in der Europäischen Union, Brüssel 2005, 4..

mintán végzett felmérés szerint 30.000 fiatalkorúból 23% kísérelt meg már legalább egyszer öngyilkosságot.⁶¹⁹

7.4.4.1. A szuicid kísérlethez vezető pszichikai okok

Az öngyilkosságot nem tekinti a szakirodalom rendellenességnek. Inkább következménye lehet pl. a depresszív zavarnak, de nem feltételezhető okozati összefüggés közöttük.

A szociális helyzet, mint elszigetelődés, magányosság, vagy személyes probléma, mint súlyos testi betegség tudata, alkoholfogyasztás vagy pszichikai zavar is vezethet szuicid kísérlethez. Megállapítást nyert, hogy a hatalomvesztés és függőség tapasztalta személyek gyakrabban követnek el szuicid kísérletet. Buda Béla említést tesz egy specifikus öngyilkosságelméletéről,⁶²⁰ mely szerint az ember frusztráció-halmozódása az agresszív indulat erejét növeli. Az agresszió irányát az határozza meg, hogy a társadalmi környezetben erős kényszer alatt áll-e vagy sem. Ha erős a külső kényszer, akkor az agresszió kifelé robban (externalizált probléma), ha gyenge, akkor a személy magában keresi a hibát és agressziója befelé robban (internalizált probléma). Természetesen ez az elmélet nem magyarázza minden szuicid kísérlet miértjét. Az azonban igazolt, hogy a társadalmi integráció lazulása, vagy túl erős hatására fellépik az öngyilkossági hajlam. A személy elveszti az életét vezérlő irányokat, célját és létének értelmét. Következménye a búskomorság, magányosság és az értelmetlen élet érzése.⁶²¹

Az öngyilkosságot általában egy lélektani hármass konstelláció előz meg: *beszűkülés, az agresszivitás gátlódása, menekülés a fantáziavilágba*. Ezt azért fontos megismerni, mert bizonyos betegségek, mint pl. a depresszió, alkoholizmus vagy skizofrénia esetében ez a tünetegyüttes figyelhető meg.⁶²² Kimutatták, hogy a depresszív állapot és a szuicid kísérlet közt korrelációs kapcsolat áll fenn,⁶²³ ezért a depresszió betegséget és a pillanatnyi kedélyállapot-zavart megkülönböztetni esszenciális feladat.

A serdülők gyakori szuicid kísérlete a beszűkült tudatállapot és a kilátástalan helyzet miatt történnek. A serdülő, a maga kognitív struktúrája mentén haladva nem lát más megoldási alternatívát problémájára. A jövő lehetőségét elvető fiatal minden bizonnyal a lét

⁶¹⁹Kienhorst (1993) nyomán: DE WIT, J./ VAN DER VEER, G./ SLOT, V.W, 1997.243. V.ö. KIENHORST, C.W.M./ VAN GROENOU, M.I. Broese: Jongeren en zelfdoding. In: WOLTERS, W.H.G./ DIEKSTRA, R.F.W./ KIENHORST, C.W.M. (red.): Suicidaal gedrag bij kinderen en adolescenten. Ambo/Baarn 1987. 11-16.

⁶²⁰ BUDA, 2001. 18.

⁶²¹ Buda felmérési adatokra hivatkozva állapítja meg, hogy az öngyilkosság gyakoribb az elváltak, özvegyek, nem házasok esetében, mint családban élők esetében. A protestánsok között szintén magasabb ez a gyakoriság, mint a katolikusoknál. BUDA, 2001.15.

⁶²² BUDA, 2001.36-37.

⁶²³ALBATH, Hertmut: Im tiefen Tal. Depression und Beratung. In: Wege zum Menschen, Vol59, No.2. Vandenhoeck-Ruprecht, 2007.177-187.

elől menekül, s segélykérő jelzéseket ad le környezetének. Ez számára az egyetlen út a megoldatlan probléma előli szabadulásra. A családi kapcsolati háló meggyengülése, az elszenvedett sérelmek, a kötődés hiánya a korai leválást eredményezi. A kielégítetlen gyermeki kötődés hiánya megmarad, ami viszont a fiatal *viszonysémáinak* fixálását, érésének és fejlődésének megakadályozását eredményezi.⁶²⁴

7.4.4.2. Prevenációs lehetőségek

Világszerte nagy törekvést mutatnak a prevenációs szolgálatok, melyek többnyire nagyvárosokban működnek. Ezek az intézetek általában telefonügyeletet tartanak fenn és nyilvános ismeretterjesztő programokkal hívják fel a lakosság figyelmét a szolgálat igénybevételére, amint segélykérő jeleket tapasztalnak környezetükben.

A segélykérő jelek felismerése nehéz feladatnak bizonyul. Figyelmeztető jelek: család és kortársak előli elzárkózás, visszahúzódó magatartás, fontos foglalatosságok elhagyása, változó hangulat, érdektelenség, a kockázat kerülése. Az iskolában lehetséges jelzések: hirtelen történő feltűnő megjelenés-változás, a memória és koncentrációkészség kiesése, a házimunka és egyéb feladatok hanyagolása, szociális viselkedés megváltozása, hirtelen érzelmi kitörések, a beszélgetés témájaként a halálról kérdez.⁶²⁵ Gyakran a környezetben lévők nem figyelnek rá igazán, vagy nem veszik komolyan a segélykérést. A személyes beszélgetés jó lehetőség a szuicid szándék felismerésére.⁶²⁶ A szuicid próbálkozást nem szabad tabuizálni, titkolni. Alkalmasabb a direkt kommunikáció. A krízisben lévő személy megnyilvánulásait komolyan kell venni. Nem javasolt az elhangzó állítások ellenkezőjét, a „*pozitív*” oldalt hangsúlyozni. Ez gyakran ellenállást és meg nem értettséget indukál. Azt kell elérni, hogy a serdülő maga megerősödjön abban, hogy problémájára van más megoldás is, mint az öngyilkosság.⁶²⁷

Az iskola alkalmas hely a prevenációval való foglalkozásra.⁶²⁸ Tanárok, lelkipásztorok, nevelők egyaránt képezhetők arra, hogy felismerjék a szuicid kísérletre utaló jeleket.⁶²⁹ A beavatkozás empátiával bíró szakember segítségét igényli, ám a helyzet időbeni felismerése már önmagában életmentő lehet. A diákok körében tartott szemináriumok ismertetői, előadások

⁶²⁴ BUDA, 2001.38.

⁶²⁵ DE WIT, J./ VAN DER VEER, G./ SLOT, V.W., 1997.246.

⁶²⁶ WOLTERS, W.H.G.: Suicide bij adolescenten. Herkenning van signalen en eerste opvang. In: WOLTERS, W.H.G./ DIEKSTRA, R.F.W./ KIENHORST, C.W.M. (red.): Suicidaal gedraag bij kinderen en adolescenten. Ambo/Baarn 1987.55-60.

⁶²⁷ KIENHORST, C.W.M./ VAN GROENOU, M.I. Broese: Opvang van suicidale leerlingen. Over de mogelijkheden en onmogelijkheden. In: WOLTERS, W.H.G./ DIEKSTRA, R.F.W./ KIENHORST, C.W.M. (red.): Suicidaal gedraag bij kinderen en adolescenten. Ambo/Baarn 1987.107-114.

⁶²⁸ DE HEUS, P./ DIEKSTRA, R.F.W./ VAN DER LEDEN, B.I.: Suicidaal gedrag van leerlingen van het voortgezet onderwijs. Hoe gaat de school om met suicidaal gedrag? In: WOLTERS, W.H.G./ DIEKSTRA, R.F.W./ KIENHORST, C.W.M. (red.): Suicidaal gedraag bij kinderen en adolescenten. Ambo/Baarn 1987.84-94.

⁶²⁹ DE HEUS, P./ DIEKSTRA, R.F.W./ VAN DER LEDEN, B.I., 1987.95.k.

alkalmasak arra, hogy felhívják a kortárs diákok figyelmét az osztálytársak, barátok körében észlelt jelzések észrevételére.

7.4.5. A szülők lelkigondozása

Amikor egy diák a halálesemény hatása alatt megérintve hazatér, a szülőt gyakori esetben meghaladja a váratlan helyzet. Ennek egyik oka az információ hiánya. A szülő a gyermekben a szenvedőt látja, az étvágytalanság, alvászavar, nyugtalanság, ingerlékenység, zárkózottság tünetei által. A serdülő tulajdonképpen konfliktushelyzetet tapasztal meg, a maga tehetetlenségét éli meg a halál megmagyarázatlan kérdéseivel szemben. A szülőknél gyakran ez egy kényszerhelyzetet teremt: segíteni próbálnak a szenvedőnek, jobbítani szeretnék a gyermek kedélyállapotát, közérzetét. Ilyen esetekben fontos lépés az iskola (iskolai lelkigondozó, iskolapszichológus, krízisintervenciós csoport) részéről ezeket a szülőket megszólítani és párbeszédet kezdeményezni velük a tapasztalt változásokról.⁶³⁰ A hírközlés módszeressége ugyanolyan fontos, mint a diákok esetében. (Lásd: 7.4. Krízisintervenció és lelkigondozás) Ezt a legalkalmasabb egy külön erre a célra szervezett alkalom keretében megtenni, ahol párbeszéd, interaktív formában lehet egy adott témát felvezetni és feldolgozni. A moderátor szerepét mindenképpen egy kellő objektivitással bíró személy vezesse. Az esettől függően lehet a rendőrség, a tűzoltóság, a mentőszolgálat szakembereit bevonni. Fontos napirendi pontja minden ilyen jellegű találkozásnak a személyes érzések, az érintettség kinyilvánításának lehetősége.

Hasonlóan konkrét, azonban súlyosabb eset, mikor egy elhunyt diák szülei számára kell segítséget nyújtani. A legtöbb ilyen szülő kapcsolatba szeretne lépni minden olyan diákkal, akinek kapcsolata volt gyermekével. Ilyenkor fontos minden olyan információ, mely a gyermek hogylétéről, kapcsolatairól, iskolával való viszonyáról szól. A tanárok fontos segítség lehetnek a gyászoló szülők számára. Alkalmas gyakorlat ilyen esetben a levélírás. Mindenki, akik ismerték és kapcsolatban voltak vele, leírják egy rövid levélben az elhunyt személlyel közösen megtapasztalt élményüket, melyet a szülőknek juttatnak el. Fel lehet ajánlani a személyes találkozást is, ám olyan dolgokat ajánlott megbeszélni, amit be is lehet tartani. A hallgatás a gyászoló számára általában a legrosszabb tapasztalat.⁶³¹

Összefoglalás. Eljutottunk addig a megállapításig, hogy az iskolai lelkigondozás krízisintervenciós szolgálata nélkülözhetetlen segítség az iskolai élettérben. Ez a szolgálat lehetőség azoknak a krízishelyzeteknek (haláleset, betegség, baleset, családi gyász, szuicid kísérlet, stb.) felvállalására, mellyel a diák, a tanár, a nevelő olykor nem tud mit kezdeni. Az

⁶³⁰SHAH, Hanne: Vom Umgang mit Trauer in der Schule. Handreichung für Lehrkräfte und Erzieher/innen. Ministerium für Kultus Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.), Stuttgart 2008.21-22.

⁶³¹SHAH, Hanne: Vom Umgang mit Trauer in der Schule. Handreichung für Lehrkräfte und Erzieher/innen. Ministerium für Kultus Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.), Stuttgart 2008.37.

iskolai lelkigondozó elsőként az a személy, aki megtöri a „csendet”, aki alkalmat, helyet és lehetőséget teremt a személyes és közösségi megbeszélésre, ventillálásra, a közösség érzésvilágának, együttérzésének kifejezésére – liturgiális keretek közt. A szuicid kísérletek észlelésekor a lelkigondozó transzmissziós szerepet tölt be, azaz kapcsolatot tart fenn speciális szakmai és prevenciós csoportokkal. A lelkigondozás rendjén az empátikus lelkigondozó ismer(het)i a diákok és segítségre szoruló munkatársak, hasonlóképpen a szülők érzelmi világát, mely adekvát segítség a személyes beszélgetések alakulásában.

Ebben a fejezetben a serdülők előforduló gyakori problémáinak témaköreit jártuk körül, valamint azok prevenciós és lelkigondozói lehetőségeit. A továbbiakban a serdülők személyiségfejlődésében oly fontos szerepet játszó *identitás*, különös tekintettel a *vallásos identitás* kérdését tárgyaljuk, mely újabb adalék-információval gazdagítja a diákokkal dolgozó lelkigondozó szakmai eszköztárát.

8. A SERDÜLŐK IDENTITÁSA, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A VALLÁSOS IDENTITÁS KIALAKULÁSÁRA

8.1. A társadalom és környezet tudatos/tudattalan hatása az identitás fejlődésére

Az alábbiakban azokat az ellentmondásba ütköző társadalmi jelenségeket vázoljuk, melyek határozott nyomást gyakorolnak a generációk morális fejlődésére, így az értékrendi fejlődésre is.⁶³² Itt elsősorban a pozitív irányú társadalmi értékfejlődést befolyásoló, illetve megváltoztató tényezőknek érdemes figyelmet szentelni.

Megállapított, hogy a modern kori társadalom igen sok ellentmondást, értéknilyánítás és valóság közti diszkrepanciát hordoz. A kapitalista országok centralizált kormányzása, jóllehet szolid és kiegyensúlyozott életvitelt, igény szerinti fogyasztói mentalitást és biztonságos gazdasági mérleget promovál, míg a piacgazdaság reklám-értékrendje a még több fogyasztást, a potenciális felvásárlói erőt, a változó divat szerinti igényeket támogatja.

A családi értékeknek, mint házasság és családi bizalmi kapcsolatok ápolása, gyakran ellentmond a hátrányos szociális helyzet miatti munkavállalási kényszer, az otthonról távol keresett munkahely, a távolság miatt korlátozott képzési lehetőség: megannyi befolyásoló tényező a családi kapcsolatok koherenciájára nézve. Az állam által támogatott média tompító és butító hatása szintén ellentmond a család biztonságigényének.

Az iskoláztatás lehetősége nem csak előnyöket, hanem veszélyt is rejt magában. A 8-12 vagy 16-20 éven át képződő fiatalok kondicionáltak a racionális képességek alkalmazására, háttérbe szorítva az érzelmek világát. A haszon és hatékonysági értéknormák a nevelés (és személyiségfejlődés) egyoldalúságához,⁶³³ az ember tárgyiasodásához vezettek. Az érzelmi világ ezzel szemben leértékelődött, vagy éppen veszélyes tényezőnek minősült a produktivitásra nézve. Az érzelmi hatások kikapcsolására vagy elaltatására alkalmazott sajátos *terminus technicusok* a valóság átszínezését sürgetik. (Így lesz az atomhulladék tárolóból *hatástalanító park*, a gumilövedékből *ártalmatlanító* lövedék, a gázbomba *terelő lövedék*, a munkanélkülit pedig *szabad állományba* helyezik, stb.)

„A cél szentesíti az eszközt” jellemző instrumentális gondolkodást takar. Az eszköz mibenléte sokkal hangsúlyosabb, mint maga a cél, amennyiben az hasznos, etikailag megválaszolható, és értelmet hordoz. Ez igen gyakran nem egy objektív általános érvényű

⁶³²Az alábbiakban Günter Tischler összefoglalására támaszkodom. Günther TISCHLER: Wenn das Überleben gelingen soll, in: Hubert WINDISCH (szerk): Mut zum Gewissen, Verlag Friedrich Pustet, Regensburg, 1987. 113.kk.

⁶³³V.ö. SÜLE Ferenc: Valláspatológia, GyúróArt Press, Szokolya, 1997. 51.kk.

igazságot, hanem szubjektív, szűk körű érdeket szolgáló gondolkodás. A munkamegosztáson alapuló társadalom embere elveszíti látását a nagyobb összefüggésekre, ahogyan ő maga is része egy nagyobb egésznek. Inkább izolált önfenntartó (rész)rendszerként értékeli önmagát, mint aki egy hatalmas termelési és szolgáltatási láncolat tartozéka.

Az ember majdnem minden életterületének *adatosítása* a felelősségtudatot a számítógépre delegálja. A mindennapok mediatizálása a valóságot egy média képviselte valóságba helyezi át, ahol az ember egy anonim társadalom részeként elkülönülve él.

Az ember individuum jellegének *tárgyasítása*, annak személyes méltóságát csorbítja. Az erősebb társadalmi harca és érvényesülése, a másik ember ellenében, az úgynevezett *szociáldarwinizmus*⁶³⁴ jelenségét példázza. A fékezhetetlen individualizálódás valutája, a „mindenki a maga felebarátja”, a „jó az, ami számomra hasznos” utilitarista gondolkodást erősíti. Ez ellentmond a krisztusi emberképnek.

Ma a fiatalok példakép-ideái is torzulást szenvednek. A posztmodern gondolkodás relativizmusa, a pillanat valóságának szubjektivizálása felszabdálja az ericsoni *ideológia* központosított életszemléletét. A kereső identitás már nem talál egyértelmű példaképet sem kipróbálható szerepeket: „a felnőttek már nem viselkednek felnőtt módjára”⁶³⁵.(s.f.)

A konzumtársadalom *teljesítmény-fétisizmusa* ösztönző hatás a még nagyobb teljesítményre, a még nagyobb igények kielégítésére. A verseny- és teljesítménykényszer az ember szabadidő-állományát és intim szféráját is felhasználja. Ez tovább generál egy romboló társadalmi szintű *érzéki* kielégülést, mely automatikusan az érzelmi kihűlést vonja magával.

Meghatározó a beivódott társadalmi ökonomikus gondolkodás: ha jól megy a gazdaság, az embereknek is jólétük van. Ez egy kizárólag munkán alapuló tőke- és profithozamot értékel, mely jelenség szüli a (le/fel)minősítés, a karrierépítés, az önérvényesítés, mások személyes érdekeinek figyelmen kívül hagyását, a kisebbségi (külföldi, munkanélküli, fogyatékos, vallási és politikai) csoportok diszkriminálását az erősebb részéről.

A felsorolt társadalmi és individuális problémák nem az ember méltóságát és a keresztyén értékrendet követik, hanem egy életidegen emberi magatartást „*termelnek*”. Ezek a hatások a mentalitás megváltoztatását követelik társadalmi szinten, mely az ifjúság nevelésének állít hatalmas kihívást. A cél: érzékennyé tenni a lelkiismeretet az ember és társa értékeiért vállalt felelősség, az élet élhetőségének, az emberi méltóság és szabadság megőrzésének pozitív értékrendje iránt.

⁶³⁴TISCHLER, 1987.116.

⁶³⁵DEAN, Kenda Creasy: Proclaiming Salvation. Youth Ministry for the Twenty-First Century Church. In: Theology Today, Vol. 56, 2000. 534. Forrás: www.sagepublications.com Letöltés ideje: 2011.11.

8.2. A serdülő korosztály önészlelése

Az *önészlelés* fogalmi tisztázást igényel. Gyakran összetévesztendő az énkép fogalmával. Az önészlelés tartalmilag közelebb áll az *önértékelés* fogalmához, de a személy létező és vágyott tulajdonságaira reflektáló átfogóbb fogalom.⁶³⁶ Ahhoz, hogy az identitás fogalmáról beszélhessünk, előbb az önészlelés pszichológiai fogalmát kell tömören ismertetnünk. Rosemberg három típusát különbözteti meg:⁶³⁷

- a) az aktuális szelf észlelése – ahogyan önmagam látom;
- b) a vágyott szelf állapota – ahogyan magam látni szeretném (morális önészlelés);
- c) az önmagát reprezentáló szelf – amilyennek magam mutatom.

Az önészlelés eme kategóriái elméleti síkon értelmezettek, a gyakorlatban együtt hatnak és helyzettől függően változnak. A serdülőkor előrehaladtával a személy ezeket a megéléseket egyre könnyebben képes integrálni, sőt egyre jobban képes különbséget tenni a környezet és önmaga értékviszonyítása közt – tehát fejlődik.⁶³⁸

A pszichoszociális történések hatást gyakorolnak az aktuális szelf-észlelésre, melyek rendszerszerű változást idéznek elő a szelf-észlelés egységében. Ez a folyamat önmagában nem jelent káros hatást. Ha azonban az egyik vagy másik szelf-kategória fejlődése elakad és lemarad (pl. a serdülőkori testi változások miatt kialakuló komplexus),⁶³⁹ hosszú távon pedig személyiségfejlődési probléma forrása lehet.⁶⁴⁰ Kimutatták, hogy a serdülő önértékelése korrelál a teljesítmény szintjével.⁶⁴¹ Az alacsonyabb önértékelést mutató serdülők kevesebb jelentőséget tulajdonítottak az iskolának. Ugyanakkor, az iskolai sajátosság pozitív értékelése korrelál a serdülők pozitív önértékelés lehetőségével. A kisebbség és többség szociometriás különbözősége is befolyásoló tényezőnek minősült. Azok a diákok, akik nyelv, faj, származás alapján egy kisebbségi csoporthoz tartoztak alacsonyabb önértékelést és iskolai teljesítményt mutattak, mint azok, akik speciális iskolai intézményben, többségi környezetben képződtek.⁶⁴²

⁶³⁶A serdülők személyiségstruktúráját vizsgálva 24 különböző kultúra mintáin arra a következtetésre jutottak, hogy a serdülőkori személyiség fejlődése hasonló ütemezéssel történik, a kríziselemek hasonló módon játszanak szerepet a fejlődésben. FRUYT, F./ De BOLLE, M./ McMRAE, R.R./ TERRACCIANO, A./COSTA? P.T.: Assessing the Universal Structure of Personality in Early Adolescence. The NEO-PI-R and NEO-PI-3 in 24 Countries. In: Assessment, Vol. 16. No. 3. 2009.301-311.

⁶³⁷Lásd Flammer/Alsaker összefoglalóját: In: FLAMMER, August-ALSAKER, Francoise, 2002.145-146. V.ö.: DE WIT, J./ VAN DER VEER, G./ SLOT, V.W, 1997.84-87.

⁶³⁸DE WIT, J./ VAN DER VEER, G./ SLOT, V.W, 1997.190-191.

⁶³⁹Lásd: *Pszichoszomatikus fejlődés* c. fejezet.

⁶⁴⁰Richard Treadgold 1999-ben 18 évesek közt végzett felmérése kimutatja, hogy szignifikáns negatív korreláció van az önészlelés és stressz/depresszió kialakulása között. TREAGOLD, Richard: Transcendent Vocations: Their Relationship to Stress, Depression and Clarity of Self-Concept. In: Journal of Humanistic Psychology, Vol.39. No. 1. 1999.81-105. Forrás: www.sagepublication.com Letöltés ideje: 2011.04.

⁶⁴¹FLAMMER, August-ALSAKER, Francoise, 2002.151.

⁶⁴²FLAMMER, August-ALSAKER, Francoise, 2002. 152.

8.3. Az identitás kialakulásának feltételei

A serdülőkori identitás vizsgálatát fejlődési folyamatában és alkotóelemei alapján vizsgálhatjuk. Tekintenünk kell a gyermeki létet elhagyó és a felnőttkor autonómiaigénye fele tartó személyiségfejlődést. Az identitás kialakulásában ezért a serdülőkor valójában átmeneti kornak számít. A serdülőkori identitás-alakulás folyamatai azonban nem lehangolthatók: a függetlenség, az autonómia, a differenciáció, az individualizáció, mind rész-folyamatai egy fokozatosan kialakuló identitásnak.

Erik H. Erikson fejlődéslélektani szempontból úgy értelmezi az identitást, mint a személy kontinuitása és az önmagával való egység érzése. A *szelf* formálódása és megerősödése tulajdonképpen az önmagával való egységet jelenti és ez az egység mindig egy másik személy/csoport/közösség szempontján keresztül, a *kölcsönösség* interakcióján keresztül értelmezett.⁶⁴³ Az identitás kohéziójának érzése a másikkal való interakcióban és adott kulturális közegben formálódik, egész életen keresztül.⁶⁴⁴ Ezek alapján:

- az identitás a serdülőkori fejlődés teljes szakaszában változik;
- különbség van a pozitív és negatív identitás közt;
- különbség van az én-identitás és csoport-identitás közt;
- az egészséges identitás a személy elégedettség-érzését kelti.

Fejődéslélektani szempontból vizsgálva ismert, hogy a serdülő köztes úton van a gyermekkor elhagyása és a felnőtté válás folyamatában. „*Ki vagyok és milyen vagyok?*”- ezek a serdülőkor állandó identitáskérdései.⁶⁴⁵ Egy fajta kereső identitás jellemző erre a korra.⁶⁴⁶ Olyan helyet keres, ahol egyedi önmagát, mint személyt elfogadják és értékelik. Ez a kereső magatartás jellemző a párválasztásra, hivatásválasztásra és segíti a teljes személyiséggé alakulást. A kérdést, hogy „*Ki vagyok?*” már nem lehet csupán a *valaki fia*, vagy *lánya* válasszal kielégíteni. A serdülő önmaga új identitását keresi, amit nem tud napra készen előrántani tarsolyából, hanem keresnie kell mindazokat az értékeket, melyekkel azonosulni tud. Ez konfliktust és krízishelyzetet idéz elő, de ez jelenti valójában az identitásfejlődés motorját.⁶⁴⁷

⁶⁴³BALSWICK, Jack O./ EBSTYNE-KING, Pamela/ REIMER, Kewin S.: The Reciprocating Self. Human Development in Theological Perspective. InterVarsity Press Downers Grove, 2005.178.

⁶⁴⁴FLAMMER, August-ALSAKER, Francoise, 2002. 157.k. V.ö. DE WIT, J./ VAN DER VEER, G./ SLOT, V.W, 1997.193-196.

⁶⁴⁵A serdülőkori egocentrikus gondolkodás a személyiségfejlődés része: jellemző rá az idealisztikus megoldásközpontú gondolkodás, mely kevésbé veszi még figyelembe a realitásba gyökerező következményeket és a személyes felelősséget, jellemző rájuk az abszolutista (fehér-fekete) radikális gondolkodásmód, önészlelésük alapján a környezet vizsgáló fókuszában érzik magukat. DE WIT, J./ VAN DER VEER, G./ SLOT, V.W, 1997.87.

⁶⁴⁶OERTER, R./ DREHER, R.: Das Jugendalter. In: OERTER, R. /MONTADA, L. (Szerk.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim 1995. 346-352. V.ö. GROM, B.: Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind- Schul- und Jugendalters. Patmos, Düsseldorf 2000. 5. Aufl. 269.

⁶⁴⁷KITTEL, Joachim: Ignatianische Experimente. Zur Grundlegung einer Pädagogik ignatianischer Spiritualität in der Kinder- und Jugendarbeit. In: JUNG, Martina/KITTEL, Joachim: Schulpastoral konkret.

James E. Marcia, Erikson tanítványa, az identitás négy típusát határozta meg, mely különösen a serdülő korosztályra jellemző:⁶⁴⁸

- a *kidolgozott identitás*, a serdülő kereső-azonosuló időszakának végén alakul ki. Jellemző, hogy a serdülő ebben a fázisban már túl van a krízisen, határozott álláspontja van, céltudatos, nyugodt és kiegyensúlyozott;

- a *kritikus identitás* az, mely nem képvisel egyértelmű értékeket. A serdülő valójában a kereső-krízis fázisban van. Ezek az emberek nagyon elkötelezettek, de döntéshelyzetben, személyes kapcsolataikban nincs határozott egyéni álláspontjuk;

- a *diffúz identitás* kereső jellege megegyezik a kritikus identitással. Alacsonyabb kognitív tevékenységet találunk, mint a kidolgozott identitás esetében. A serdülő identitása ebben a helyzetben bizonytalan, nem tud felelősséget vállalni döntéseiért sem önmagáért;

- az *átvett identitás* valaki más autoritásához, vezetéséhez igazodik. Jellemző az érzékeny reagálás, sértődékenység, stresszes állapot. Ezekre a diákokra magas önértékelés, alacsony félelmi küszöb-érték jellemző. Ellenben kevésbé nyitottak az új dolgok megtapasztalására.

Az identitás és önértékelés magasabb szintű intraperszonális integrálása lételeme a serdülőkori fejlődésfolyamatnak. A modern társadalom serdülő generációja különösen terhelt e tekintetben: nem csupán az új identitást kell megformálnia és az érzésvilágát integrálnia a személyiségébe, hanem egész életét saját maga alakítja és határozza meg önmagát. „*Olyan, mintha a fiatal egy színpadra kerülne, ahol a személyes stílus és az önkifejezés számtalan variánsa szabadon, de egyúttal a felnőtt felelősség vállalásával kipróbálható.*”⁶⁴⁹ A felnőttkor szabadsága jelzi a serdülő számára, hogy melyek azok a vágyak, élettani és kapcsolati területek, melyek kipróbálása a jövőbeni megvalósulást vetítik előre: test észlelése, párkapcsolati tapasztalatok, szexualitás. A serdülő folyamatosan egyeztet a benne megszülető vágyak és a társadalom, valamint a környezete kínálta alternatívákat. Ez az egyensúly diszfunkcionálissá válhat, amennyiben a serdülő belső igényeit kvalitatíve meghaladja a környezet kínálta alternatívája. A technikai modern világ egyre sűrűbb ingerhatása alatt egyre kevesebb idő marad ezen érzések feldolgozására, a személyes értékrend kialakítására és azonosulásra. Egy kiforratlan identitás a diszfunkcionalitás problémáját hordozza magában. Hangsúlyosan ki kell emelni itt a korán érő serdülő lányok és a későn érő fiúk csoportját, akik általában alacsony önértékeléssel küzdenek. Az identitás és önértékelés problémája kontextuális jellegű: visszahat a személy szocio-pszichológiai környezetére és egy

Verlag Haus Altenberg, 2004.96-98.

⁶⁴⁸FLAMMER, August-ALSAKER, Françoise, 2002.160.k.

⁶⁴⁹PINCUS, L./ DARE, C.: Titkok a családban. A meghitt kapcsolatok rejtett rétegei, Animula Kiadó, Budapest 2007/18.31.

8.4. Empátia, altruizmus, szeretet. Az önészlelés vallásos identitást meghatározó kontextusa

Általában minden fejlődéslélektani megfigyelés beletorkollik az identitást meghatározó kérdéskörbe. A serdülők bio-pszicho-szociális fejlődéslélektani tanúskodnak az életkori sajátosságokról, a kapcsolati *abilitásról*, vagy *disszonanciáról*, a krízishelyzetekről, társadalmi elvárásokról, családi kapcsolatrendszeréről, stb. Mindezek mellett a serdülők vallásossága, ezen belül a megtérés jelensége identitást befolyásoló és meghatározó szempontot hordoz. Ezért ennek szerepe említést érdemel.

Kohlberg a serdülők erkölcsi gondolkodását vizsgálva állapítja meg, hogy *konvencionális* szinten⁶⁵¹ elfogadják a társadalom alkotta törvényeket, szokásokat és a hangsúly a személyek közti kapcsolatról áttolódik a személy és csoport kapcsolatára. A morális ítéletalkotás immár nem egy szülői autoritás függvénye, hanem társadalmi konvenciók eredménye.⁶⁵²

Jóllehet a fejlődéslélektanika morális fejlődést vizsgáló elméletei (L. Kohlberg⁶⁵³, M. Hoffman⁶⁵⁴, J. Piaget⁶⁵⁵) még mindig mérvadóak és alapját képezik további kutatásoknak, azok néhány, bennünket további gondolkodásra késztető összefüggéseit vizsgáljuk meg.

Kohlberg, a morális fejlődésben képviselt kognitív-strukturális szemléletét, Martin L. Hoffman egészíti ki az érzelmi-empátiás vonatkozásokkal. Az empátiás viszonyulás, a mások érzéseivel és érzelmeivel való azonosulás, az ember pszichoszociális fejlődési szakaszaiban, sajátos módon jelentkezik. Az empátia alapját képezi a pro-szociális viselkedésnek.⁶⁵⁶ Az empátiás magatartás ilyenformán, az erkölcsös magatartás egy motiváló tényezője. Beleélés által ismeri fel az ember a társában zajló érzéseket, szenvedést, kellemetlenséget, rossz közérzetet, az igazságosságot, egyenlőséget, amely tapasztalás a változtatás motiváló hatását

⁶⁵⁰FLAMMER, August-ALSAKER, Françoise, 2002.165-166.

⁶⁵¹ COLE, Michael, COLE, Sheila R.: Fejlődéslélektan, Osiris Kiadó, Budapest 1998. 540-541.

⁶⁵²V.ö. FLAMMER, August-ALSAKER, Françoise, 2002.136-137

⁶⁵³A morális fejlődés három fokozatát, a prekonvencionális, konvencionális, posztkonvencionális szakaszokat különböztette meg, melyek közül a harmadik a legmagasabb erkölcsi szinten a vallási erkölcsi értékítéletnek is jelentőséget tulajdonított. COLE és COLE, 1998. 540.kk.644.kk., V.ö. Rolf OERTER, Leo MONTADA: Entwicklungspsychologie, Psychologie VerlagsUnion, Weinheim, 1995. 874.kk.

⁶⁵⁴ Hoffman az empátiás viszonyulás elméletét és fejlődési szakaszait vizsgálta. COLE és COLE, 1998. 405.kk., V.ö. M.L. HOFFMAN: Vom Empathischen Mitleiden zur Solidarität, in: G. SCHREIER (szerk): Moralische Entwicklung und Erziehung, Aachen, 1993. 235.kk.

⁶⁵⁵Piaget az erkölcsi gondolkodás, szabályalkotás és alkalmazkodás változóit vizsgálta. COLE és COLE, 1998. 532.kk. V.ö. OERTER/MONTADA, 1995. 872.kk.

⁶⁵⁶Mint: önzetlenség, együttműködés, segítségnyújtás, így empátia is jellemző proszociális viselkedésformák. COLE és COLE, 1998 405.

váltják ki az empatizálóból. Ez egy megkülönböztető határvonalat jelent az önészlelés és az empátia jelensége közt.

Fontos megjegyezni az empátia kettős hatását, mely sohasem csak a szenvedőre és sohasem csak az *én*-re koncentrál, hanem *mindkettőre*.⁶⁵⁷ Hoffman az empátia átélése során tapasztalt kellemetlen érzést *empátiás distressznek* nevezi, melyből kétféle magatartás következik: vagy a segítségre szoruló helyzetének jobbítása, vagy a distressz érzés tompítása. Azaz: vagy a másik személy felé fordulást, vagy az önmagával való törődést választja. Az előbbi magatartást a szaknyelv *altruista*, azaz önfeláldozó magatartásnak nevezi. Minél komplexebb és fejlettebb a serdülő mentális képessége, annál nagyobb valószínűséggel képes az empátiás törődést átélni.⁶⁵⁸ Ez az úgynevezett *genuin altruizmus* jelensége. Ez egy sajátos *ős-önszeretés*, melynek gyökereit az ember kölcsönös segítesen alapuló szociális attitűdjében vélük felfedezni. Jóllehet, adott helyzetben a körülmények, az objektív helyzetmegítélés és a biológiai érvek a distressz mellett szólnak, mégis, a genuin altruizmus motiváló mechanizmusa gyakrabban érvényesül. A megfigyelő, ahelyett, hogy kimenekülne a segítséget provokáló helyzetből, mégis a segítség mellett dönt. Ezt az önfeláldozást (értsd: magam önös érdekeit háttérbe helyező) demonstráló magatartást *empátiás aggodalomnak* nevezzük. Itt nem csak hasonló érzések kimutatásáról van szó, hanem a segítségre szoruló perspektívájának átvételéről is. Az empátiás figyelem az *én*-szeretésről teljesen áttolódik a *te*-szeretésre, ezzel az önzés lehetősége is beszűkül.⁶⁵⁹ A közös működési alap: a szeretet.

Paul Tillich megállapítása, miszerint a szeretet – ontológiai értelemben – az élet legbensőbb magjába nyúlik vissza, az a kohéziós erő, mely az ember elidegenedett létét eggyé akarja formálni.⁶⁶⁰ A Lélek hatására munkálkodó szeretet fölött az *agape* áll. Funkcionális különbség áll fenn a szeretet és az *agape* közt: míg a szeretet önmagam és az egyes emberek szeretésére vonatkozik csupán, az *agape*, a *korlátozás nélküli* szeretet, mely *elfogadja* szeretete tárgyát, *kitart* mellette és annak élet(mód)váltására vár. Tehát az *agape*, egyfelől, egy nem változó jelleget hordoz, másfelől, annak konkrét alkalmazása a teremtető szándéktól függ. A serdülők morális fejlődésében helyet foglaló szeretet *agape-minősége* által az élet

⁶⁵⁷Az alábbiakban Kulcsár Zsuzsa összefoglalt írására támaszkodom. KULCSÁR Zsuzsa: Egészségpszichológia, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 1998. 174.kk.

⁶⁵⁸Több kutatás igazolja, hogy a serdülők rendkívüli módon képesek gondot viselni családjukról, barátaikról, közösségi személyekről. Gyakran részt vesznek önkéntes tevékenységekben, elköteleződnek vallásos közösségek és Isten iránt. Ez ellentmond a média sztereotip ábrázolásának, mely szerint a serdülők önző, öntörvényű és nonkonformista társadalmi csoport. Lásd: BALSWICK, Jack O./ EBSTYNE-KING, Pamela/ REIMER, Kewin S.: The Reciprocating Self. Human Development in Theological Perspective. InterVarsity Press Downers Grove, 2005.181.

⁶⁵⁹A serdülők megváltás-közei tapasztalata azt igazolja, hogy a megváltást, mely a szeretet feltétel nélküli kisugárzását jelenti, a mindennapok reménységében és értelemadásában találják meg. DEAN, Kenda Creasy: Proclaiming Salvation. Youth Ministry for the Twenty-First Century Church. In: Theology Today, Vol. 56, 2000. 528-529. Forrás: www.sagepublications.com Letöltés ideje: 2011.11.

⁶⁶⁰Lásd tovább. Paul TILLICH: Rendszeres Teológia, Osiris Kiadó, Budapest, 2000. 463.kk.

értelmének, mélydimenziójának, végső alapjának megtapasztalása kerül előtérbe.⁶⁶¹

Az önfeláldozás empátikus szeretet-hálóján keresztül értelmezett megállapítások az evangéliumi és páli levelekből ismert tanításokba gyökereznek. A Hegyi Beszéd (Mt 7,12), a második nagy parancsolat (Mt 22,39), a felebaráti szeretetben működő morális értékrend (1Kor 8,13b) tanításai alapján megfogalmazódik az a sajátos krisztusi etikai látásmód, mely joggal nevezhető az *empátiás törődés krisztusi etikájának*. Ez minden kényelmesség és passzivitás lemondását követeli a felebaráttal szemben és egy *progresszív érdeklődést*, egy folytonos másikhöz való *közeledést* eredményez, mely több, mint szeretetből fakadó szimpátia.⁶⁶² Ez „*azt kéri, hogy helyezkedj bele a másik lelkiállapotába, képzelj magad a helyzetébe, lásd azt, amit ő lát, érezd azt, amit ő érez, s ítéld meg úgy a helyzetet, amint ő megítéli, s ezután szeresd őt, amint azt magadnak kívánnád, és cselekedj vele aképpen, ahogy elvárnád másoktól a magad számára*”.⁶⁶³

A serdülők identitás fejlődését a pszichoszociális tényezők mellett a vallásos-morális faktorok is jelentősen befolyásolják.

8.4.1. Az ön-érték felismerése és a vallásos identitás kezdete

A fejlődéslélektan, a kisgyermekkor ödipális szakaszából ismeri a heteronóm erkölcsi viszonyulást, mely szelektív cselekvési mintát követ bizonyos kritikus helyzetek elkerülésére. Történik mindez a büntetéstől való félelem miatt, a környezeti szabályozásoknak megfelelően, miközben a gyermek önző módon igyekszik önmaga ösztöntörekvéseit felszabadítani. Ez az integrált feszültség egy sajátos lelkiismeret-állapotot fejleszt, mely kapcsolatban áll a gyermek fantáziájában élő én-ideállal és jövőképevel (énerő), valamint az önvád szorongatásával.⁶⁶⁴ Az énerő, teológiai értelemben is létfontosságú tényezőnek számít, az Istennel való kapcsolatban, az ember *önértéke* megtalálásában. Luther *simul iustus et peccator* gondolata hűen tükrözi ezt az ellentétet: az önérték és önvád, az Isten által embernek tulajdonított értéke és világ (törvény) közti feszültséget. Másképpen: az ember igazi önértékét (megigazulás) Isten előtt képes megtalálni – hit által. „*Most pedig a törvény nélkül jelent meg Isten igazsága...Isten pedig ezt az igazságát most nyilvánvalóvá tette a Krisztusban való hit által minden hívőnek.*” (Róm 3,21-22)

A tékozló fiú példázata (Lk 15.) szemléletesen tükrözi az atyával és házával megszakított kapcsolatot, mely megrendíti az elrejtettség és alázat érzését az atyával szemben. Az önmegigazító szándék által más értékeket keres, önmagától elidegenedik, miközben

⁶⁶¹Peter BIEHL/Freidrich JOHANSEN: Einführung in die Ethik, Neukirchener Verlag, 2003. 84.kk.

⁶⁶²V.ö. Hanspeter SCHMITT: Sozialität und Gewissen, Lit Verlag, Wien, 2008. 127.kk.

⁶⁶³NÉMETH Dávid: A lelkiismeret működésének pszichológiája. In: Collegium Doctorum, 2006.61-84.

⁶⁶⁴Lásd az alábbiakban Wolfgang SCHILLAK: Gewissen und Identität, Peter Lang, Frankfurt am Main-Bern-New York, 1986. 378.kk. V.ö. FLAMMER, August-ALSAKER, Françoise, 2002. 143.kk.

emlékezetében hordozza az elrejtettséget és alázatot képviselő atyai házat. Ez az önérték fájdalmas elvesztéséhez, egy töréshez, majd megrázó önvádhoz vezet: „*Atyám vétkeztem az ég ellen és te ellened és nem vagyok méltó arra, hogy fiadnak nevezzenek*” (21.v.). Az önérték helyreállítása hármass fórum előtt történik: *coram Deo, coram mundo et sui ipso*. Történik mindez a „*törvény nélkül*”, azaz a moralizálás dominanciája nélkül, egy kapcsolatot felszabadító értéknilyánítás által: „*mert ez az én fiam meghalt és feltámadott, elveszett és megtaláltatott*” (24.v.).

A fentebb tárgyalt önvád szorongatása során a személy egy sajátos, mélylélektani mechanizmust léptet működésbe, melyet árnyékprojekciónak (lásd fentebb) nevezünk. Ebben a jelenségében joggal feltételezzük azokat a tartalmakat, melyet a személy elkerülni, elnyomni, kizárni igyekszik tudatából.⁶⁶⁵ Ezt teszi azért, hogy a lelkiismeret szerinti belső-külső etikai rend fennálljon. A mélylélektan nagy felismeréséből származtatható a gondolat, miszerint az árnyékoldal nem csak az ember, hanem az egész emberiség valóságának exponenciális vetülete. Az árnyékoldal, mely tartalmazza az aszociális elemeket, mint irigység, gyűlölet, gonoszság, szegénység, nyomorúság, mely a személy ellen szólnak, az elfogadás és megbékélés által integráló tartalmat nyernek. Az ember önmaga árnyéktartalmaiban a másik ember másságát, és a másik ember másságában önmagát fogadja el. Ez a gondolat korrelál a jézusi Szeretet Parancs, önmagam és a felebarát szeretésére vonatkozó tanításával. A felebarát, aki nyomorúságában, elesettségében, azaz árnyéktartalmai kísértésében, *olyan, mint te*, a szeretés általi elfogadást nem csak a másikkal szemben, hanem önmagammal szemben is gyakorlom.⁶⁶⁶ Erich Fromm úgy látja, hogy a mai ember csupán az önérdek kifejeződéséig jut el, azáltal, hogy a saját érdekeivel túl sokat, ám igazi énjével nem eleget foglalkozik. Teszi ezt nem csupán azért, mert önérdeke hajtja, hanem, *mert önmagát nem szereti eléggé*.⁶⁶⁷

A szeretet parancsa általi elfogadás integritást kíván, úgy a magam irányába, mint a felebarát irányába. A negatív tartalmak tagadása lelkiismereti alulműködést, az ego szorongatását, majd a bűnbakkeresést elővételezi. Az *egészséges* bűnbánat *egész-séges* emberre tekint. Ez tudatosítása az ószövetségi bölcsességnek, mely szerint nem a pozitív és az elfojtott negatív tartalmak, hanem mindkét tartomány egységes szemlélete képezi a teljes, Isten előtt álló embert: „*ki elfedezi az ő vétkeit, nem lesz jó dolga, aki pedig megvallja és elhagyja, irgalmasságot nyer*”. (Pld 28,13)

⁶⁶⁵COOPER, Terry D.: Sin, Pride and Self-Acceptance. The Problem of Identity in Theological Psychology. Inter Varsity Press, Downers Grove 2003.95.k.

⁶⁶⁶Lásd: Hans Walter WOLFF: Az Ószövetség antropológiája, Harmat Kiadó-PRITA, Budapest, 2001.230.kk.

⁶⁶⁷FROMM, Erich: Psychoanalyse und Ethik, Diana Verlag, Stuttgart-Konstanz, 1954.153.

8.5. A vallásos identitás

A vallásos identitás meghatározója a korai anya-gyermek kapcsolatban rejlik. Az ösbizalom kialakulásának fontosságában minden fejlődéslélektani kutatás egyetért. Ez annak feltétele, hogy a csecsemő biztonság- és komfortérzését mennyiben erősíti, illetve folyamatosítja az anyai törődés? A gyermek instabil, homeosztatikus rendszere kibillenései okozta kellemetlen érzést sikerül-e biztonságosan helyreállítani? Erikson *trust*-nak nevezi ezt a *bizalmat*, mely a gyermek, a felfedezett világa másságával szembeni naivságát, kölcsönösségen alapuló bizalmát jelenti.⁶⁶⁸

Exk. A születéssel az anya-gyermek bensőséges kapcsolata, (köldökszínórja) megszakad. E szimbiózis egy „ismeret” (párbeszéd), mely tudattalan, természetes, mely biztonságot és elrejtettséget biztosít. A fejlődés során a gyermek ráébred (6-8 hónap), hogy többé már nem egyazon test az anyával, különvált és önállóságra lett kényszerítve. A szeparációs félelmek kezdete ide kapcsolódik. Ez az „ismeret” túlmutat a gyermek felfedezett pillanatnyi félelmén és állapotán, visszaidézi az anyaméh biztonságát és elrejtettségét. (magzati testtartás, ringatás, anyai hang hatása). Az anya-gyermek kötődésbe gyökerezik a személy excentricitásának (közösségi kapcsolatkézsége) ontogenetikus kiindulópontja. Ebből a kapcsolatból növekedik minden identitás alapja: egy átfogó alapbizalom. Csak egy bizalmi szférából nőhet ki egy stabil szelf, egy hiteles identitás.⁶⁶⁹ Piaget sémáiról, azaz csecsemői cselekvési modellről beszél, ennek eredetét nem tudni pontosan. Ez segíti a csecsemőt környezete ingereire adott reflex-válaszaiban. Ehhez társulnak később a tapasztalati úton adaptált cselekvési minták. A megtanult „séma”, mely túlmutat a tudat kialakulásán, magában hordozza azt a reflex információt, hogy *a környezetem alapvetően jó*. A reflex gyakorlásával egyidejűleg fejlődik a gyermek bio-pszichológiai funkciója. Ennek zavarai viszont kihatással vannak a morális fejlődésre.⁶⁷⁰

A serdülőkor alapvető életérzésének átfogó hatása érvényesül, amikor a másik ember szemszögéből kezdi megismerni a körülötte levő világot. A sajátos élethelyzetek válasza, állásfoglalásra, olykor nézőpont váltásra készítetik. Megtapasztalja az önértékelés által saját azonosságát, felfedezi az interperszonális különbségeket, s megpróbálja magát érvényesíteni.⁶⁷¹ Az *önértékelés* itt egy kulcsfogalom, mely az embert önmaga és környezete értékelésének feszültségében értelmezi. Paul Ricoeur, francia filozófus és teológus, a „*narratív identitás*”⁶⁷² fogalmát vezette be, mely az individuum és közösség kiletét a

⁶⁶⁸ERIKSON, Erik H.: Gyermekkor és társadalom, Osiris Kiadó, Budapest, 2002. 243.k.

⁶⁶⁹V.ö. Annegret FREUND: Gewissensverständnis in der evangelischen Dogmatik und Ethik im 20. Jahrhundert, de Gruyter, Berlin, New York, 1994.39.

⁶⁷⁰Michael COLE, Sheila R. COLE: Fejlődéslélektan, Osiris, Budapest, 1998. 178.kk.

⁶⁷¹ALMA, H.A.: Identiteit door verbondenheid. Een godsdienstpsychologisch onderzoek naar identificatie en christelijk geloof. Uitgeverij KOK Kampen, 1998.43-47.

⁶⁷²BIEHL, Peter / JOHANSEN, Friedrich: Einführung in die Ethik, Neukirchener Verlag, 2003. 96.kk.

cselekedeteiről szóló élettörténetek, narratívák alapján határozza meg. Ez egy fontos szempontváltás, hiszen a pszichoanalízis a tünet hordozta cselekedet elemzésére összpontosította vizsgálatát, azonban a későbbi pszichoterápiák felismerték a narratívák szélesebb és hatékony alkalmazási lehetőségeit. Az ember identitását meghatározó önértékelés tehát, mindig a másik ember narratív értékeléséből adódik. Következésképpen, az önértékelés felelősségének terhe az *én* és a *te* között megoszlik. A serdülő identitás-alakulása egy interperszonális interakcióban történő önértékelés eredménye, melyben újra és újra meg kell találni a határt, ahol a buberi *én* határa véget ér és a *te* elkezdődik.⁶⁷³ A szelf, mint szociális tárgy, a megismert szerepek által fejlődik, ezt a tapasztalatot integrálja a személyiség, mely az identitást alakítja. Ez a folyamat gyakori összeütközést, nézetkülönbséget eredményez, mely az adekvát serdülőkori krízishelyzetek gyakori forrása. A krízishelyzetek megoldása a türelem és szeretet jegyében végzett nevelői munka eredménye. Ez feltett célja szülőnek, pedagógusnak egyaránt.

⁶⁷³BALSWICK, Jack O./ EBSTYNE-KING, Pamela/ REIMER, Kewin S.: The Reciprocating Self. Human Development in Theological Perspective. InterVarsity Press Downers Grove, 2005.179-180.

8.5.1. A vallásos identitást meghatározó szocio-pszichológiai hatások

Erikson a 20. század második felében vizsgálja a modern és primitív társadalmak identitást meghatározó komponenseit. A *poszt-indusztriális* társadalomban az új technológiák *információs forradalomhoz* vezettek. Ez nem csak a felnőtt munkás osztályra gyakorol hatást, hanem a gyermekkor és felnőttkor határán létező serdülő korosztályra is. A serdülés folyamatának belső intenzitása és a társadalom részéről gyakorolt kényszerítő elvárás arra ösztönöz, hogy a serdülő valamiből karriert építsen. Ehhez előbb szükséges egy átfogó, világot megértő eszmerendszer. Egy sokszorosán pluralista értékrendű társadalomban nehéz ezt kialakítani, csakis a világegyetem leegyszerűsítése által képes az ember tapasztalatait beépíteni. A sztereotipizáló társadalom, mely már nem csak leíró, hanem értékítélő (minősítő) jelleggel fordul a serdülő korosztály felé, arra kényszerít, hogy a serdülő önmagának tegye fel a kérdést: „Mit tegyek, hogy a felnőtt társadalom akarjon tudni rólam? Mit tegyek, hogy még akarjon is fizetni érte?”⁶⁷⁴ Miközben a marketing terminus technicusa *növekedési potenciálról* beszél, valójában egy önmaga identitását keres(gél)ő korosztály profitorientált kiaknázása van gyakorlatban. Ebben a stádiumban a serdülő túl korán kényszerül kiválni a kamaszkori *éretlenségből* és érett felnőtt szerepet ölt magára. Ez nem, vagy még nem jár együtt a megfelelő szintű lelki érettséggel, s a serdülő identitása, ezen belül az *énerő*, nem szilárdul meg kellőképpen. *Az énerő a tudatos ego szabadságát, tudatosságát és rendelkezési képességét, hatalmát jelenti az össz-személyiségen belül. Nyilván nem tud rendelkezni arról, amiről nem is tud, a tudattalan személyiségrészekről. De nem tud mindenről rendelkezni, amiről tud, sem úgy, ahogy szeretne. Nem tud minden indulatán, szokásán pl. úgy uralkodni, változtatni, ahogy kívánná. Viszont minél több tudatos és tudattalan belső erőt integrál magában, ereje, szabad energiapotenciája annál nagyobb lesz.*”⁶⁷⁵

Ebben a kontextusban a vallásos magatartás, a megtérés lehetősége, mint vallásos kétely vagy identitáskrizis, pozitív töltetű fogalmaknak számítanak, mely azt jelenti, hogy a serdülő eljutott az önmaga (vallásos) identitását érintő egzisztenciális kérdésekig és választ próbál megfogalmazni önmaga számára.

⁶⁷⁴A kényszerítő erő a serdülő gazdasági potenciáljára, társadalmi státusára kérdez, mindezt fokozva a lecsökkenő és megvásárolt tanulmányi idő alkalmazásával. Addig lehet serdülő, amíg időt szakíthat (vásárolhat) magának a tanulmányozásra. Lásd: UPSON, Paul: Játék, munka és identitás. In: ANDERSON, Robin-DARTINGTON, ANNA: A serdülés vihara klinikus szemmel, Animula Kiadó, Budapest, 2007 146-149.

⁶⁷⁵SÜLE Ferenc: Valláspatológia, GyuróArt Press, Szokolya, 1997.190.

EXK: Kenda Creasy Dean,⁶⁷⁶ a serdülők pszichoszociális dinamikája és a megváltás ontológiai kapcsolatát kutatva a 21. század amerikai protestáns egyházait a megtérések virtuális *melegágyának* tekinti.⁶⁷⁷ *Csakhogy*, a 60-as évektől kezdődő amerikai ifjúsági mozgalmak egyházi elpártolását tekintve állapítja meg Dean, hogy a protestáns egyházak teret vesztek a fiatalkorúak megszólítására irányuló törekvésekben. Az egyházak többnyire szabad választást engedtek nekik és sorsukra hagyták őket. A teológiai irányadás hiányában, a serdülők, a maguk intuíciója mentén keresik a *megváltást*, azaz azt a valakit, aki odaforduló szeretete által az *életre* tudja hívni őket. Analogikus bibliai történetként Pál és Silás Filippiben elszenvedett bebörtönzés-történetét hozza fel (ApCsel 16,16-34). Kiemeli, hogy a történetben a jósló lányka az, aki a közeli megváltást hirdeti, nem pedig Pál és Silás. A serdülő korosztály manapság csak ritkán fejezi ki a börtönőri felkiáltást: „*Uraim, mit kell cselekednem, hogy üdvözüljek?*” (ApCsel 16,31). A fiatalság ma sokkal inkább a szolgáló kislány habitusát hordozza,⁶⁷⁸ a megváltás intuitív megérzése és kifejezése által, még mielőtt tudná, hogy miben is áll ez a megváltás. A börtönőr önazonosság-konfúziója összetéveszti a szolgálatot az identitással és végezni akar magával, holott a közeli megváltást kel csupán felismernie, míg a szolgáló lánykának éppen a börtönőr személyre szabott kérdését kellene megfogalmaznia.

E tekintetben a megtérés fontossága, a hitre jutás lelki folyamata a serdülő identitásának megerősödésében játszik fontos szerepet. „*Sokak büszkéek vallástalanságukra, de gyermekeik nem vállalják a vallás nélkül folytatott élet kockázatát. Másfelől azonban sokan vannak, akik élető hitet merítenek társadalmi célú cselekedeteikből, vagy tudományos foglalatosságukból. És vannak olyanok is, akik hívőnek vallják magukat, a gyakorlatban mégis az élet és az ember iránti bizalmatlanság árad belőlük.*”⁶⁷⁹ Erikson gondolatmenetét követve, az ember önmegismeréséhez szervesen hozzátartozik az istenismeret. Azazhogy: önmagam megismerése az istenismeret függvénye, az istenismeret pedig Isten (és embervoltom) (f)elismerésében, azaz Isten kijelentésében rejlik.

⁶⁷⁶Kenda Creasy Dean a Prinstoni Teológiai Szeminárium munkatársa. A *The Godbearing Life: the Art of Soul Tending for Youth Ministry* (1998) könyv társszerzője.

⁶⁷⁷DEAN, Kenda Creasy: *Proclaiming Salvation*. Youth Ministry for the Twenty-First Century Church. In: *Theology Today*, Vol. 56, 2000. 524-539. Forrás: www.sagepublications.com Letöltés ideje: 2011.11.

⁶⁷⁸DEAN, 2000. 528.

⁶⁷⁹ERIKSON, Erik H.: *Gyermekek és társadalom*, Osiris Kiadó, Budapest, 2002. 247.

8.5.2. Bűntudat, identitászavar, nonidentitás. Az ember egzisztenciális problémája

Jung bűnértelmezése már közelít a teológiai alapvetéshez, s eltávolodik valamelyest a freudi értelmezéstől, mely az ember jó/rossz cselekedeteit az ösztönéletre vezeti vissza. Jung bűnértelmezése sem mondható teljesnek, ami a teológiai paradigmát illeti, azonban nem is cél a kettőt teljesen egy alapra helyezni. Mégis, Jung meglátása igen sok szempontból új perspektívát nyújt a teológia, azon belül a pasztoráció területén, a maga kutatásai és meglátásai által.

Jung az ember jó/rossz indíttatását és cselekedetei gyökerét teljes mértékben az emberben keresi. A személyiség strukturált felépítése adja számára ezt a választ, mely szerint a jó és rossz, mint két ellenkező pólus ott található minden emberben. Ennek belső kontrollja egyrészt a tudatos én, másfelől a szelf, mely az értékek és normák belső hordozója. Ahhoz, hogy a latens, rossz indíttatások felett kontrollt gyakorolni lehessen, tudatosítani, felismerni, azaz beismerni kell azokat. Az *árnyékok* tudatosítása tulajdonképpen a bennünk levő negatív érzések, elfojtott tudatállapotok tudat fényében való megvilágítását jelentik. Ez további mélylélektani folyamatokat indukál.

A bűn(érzet) szervesen kapcsolódik a fentebb már tárgyalt elidegenedés fogalmához (Pannenberg), az elidegenedett ember cselekedete általi személyességet fejezi ki. „A *bűn fejezi ki legélesebben az elidegenedés személyes jellegét (...) ennek a szónak megvan az a vádló éle, mely képes rámutatni az ember személyes felelősségére is a saját elidegenedésében. Az ember mibenléte az elidegenedés, de az elidegenedés bűn.*”⁶⁸⁰

A bűn felismerésével tehát, elkezdődik az elidegenedés mélylélektani folyamata. Ez nyomasztó, érzésként, elcsüggedésként és szorongásként jelentkezik az ember tudatvilágában. Az elidegenedő személy nem érzi önmaga kiválóságát, hanem inkább az ego nyomását, szorongattatását tapasztalja, minek következtében az identitása kérdőjeleződik meg. Az ego bezártság érzése a kétségbeesés és reményvesztés felé sodorja a személyt. A bűn tudatosodásával a bezártság érzése csak fokozódik, mikor a lelkiismereti bíró az önmagam valóságos egyéniségéből kizár.⁶⁸¹ Ilyenformán a bűn érzése tulajdonképpen a legerősebb elidegenedési folyamatot indukálja az ego és szelf között. Az elidegenedési folyamat érzése természet szerint nem meghatározható. Ez a folyamat egy bizonyos hasonmás-/társtól való eltávolodást jelent, s ez az érzés, a személy önmagától való elidegenedését jelenti. A tudatos én poláris feszültséget hordoz, mely a jó és rossz, a morális ítéletalkotás, a bűn problémájának ismeretéből adódik és döntése kapcsolatban áll a tudattalan mélyebb rétegével, kollektív

⁶⁸⁰Paul TILLICH: Rendszeres Teológia, Osiris Kiadó, Budapest, 2000. 273.

⁶⁸¹V.ö. HARTUNG, Marianne: Angst und Schuld in Tiefenpsychologie und Theologie, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz, 1979. 49.

tudattalannal, így a szelffel is. A döntés természetét az ego és a szelf között képződő „köldökszinór”⁶⁸² jelzi.

Másfelől, a bűn tudata egy nagyon is objektív helyzettel függ össze, melyben a normák áthágása bekövetkezett. Ez a tudat nem csupán az identitást és annak viselkedésre gyakorolt hatását ismeri, hanem a személy hibáját (vétkét) és az abból eredő *nonidentitást* (identitás zavart)⁶⁸³ is. Az identitás és nonidentitás kapcsolata, mint egész, speciális jellemvonása a bűnösség érzésének, ami kapcsolódik egy konkrét bűntudathoz, s ez az érzés természetes folyamatnak tekintendő egy pszichikailag egészséges személynél. Azazhogy, a nonidentitás-tudat egy *kapcsolódási területet* hordoz magában, az identitás és a transzcendencia irányába, mely által az, a bűnös cselekedettől való *elfordulást igényli*.⁶⁸⁴ Hasonló tendenciát vélünk felfedezni serdülőkorban, amikor az identitásigény ugyancsak fokozott, de a személyiség még nem érett eléggé, a döntéshelyzetek megoldására, de készletet érez a személy, hogy kölcsönzött identitást szerezzen magának (karizmatikus vezető, bandavezér, népszerű sztár követése által) az önálló identitás helyett. Ezt a szakirodalom *identitásdiffúzió*⁶⁸⁵ nevezi.

Összefoglalva: a serdülők identitása, különös tekintettel a vallásos identitás alakulása az önmagát a másik emberrel szemben, adott esetben Istennel szemben, értelmező ember fejlődő keresése. A keresztyén identitás szemszögéből: ez minden humanista fejlődésemélet lényege és célja. Minden vallásos és spirituális fejlődés egy cél fele tekint: az ember Istennel való találkozására és kapcsolatára olyan módon, hogy a személy vallásos önmeghatározása az életre nézve értelmet adó, életvezető és normatív jelleget képviseljen.⁶⁸⁶ A vallásos identitás a hitéleten, hagyományon, tanításon keresztül törekszik egy fejlődő, *kölcsönösségen alapuló isteni és emberi kapcsolatra*. Az identitását megtaláló serdülő már nem csak azt a kérdést

⁶⁸²A tudatos én és szelf közt működő belső iránytű ez, melynek dinamikus működése eredményezi a lelkiismeret általánosan elfogadott és használt ismérveit. SZŐNYI Gábor, FÜREDI János (szerk): A pszichoterápia tankönyve, Medicina Könyvkiadó ZRT, Budapest, 2008.283.

⁶⁸³A nonidentitás a személyiségből való kizárás, elidegenedés folyamata. Ez az ember személyében történő indikátor, a centralitás és excentricitás, az ego és szelf, a bűnösség és istenképűség elviselhetetlen feszültségéből adódik. Annegret FREUND: Gewissensverständnis in der evangelischen Dogmatik und Ethik in 20. Jahrhundert, De Gruyter, Berlin, New York, 1994. 38. Vö. Wofhart PANNENBERG: Anthropology in Theological Perspective, The Westminster Press, Philadelphia, 1985. 286.kk.

⁶⁸⁴A kell és van között mindig egy különbség feszül, melynek áthidalása az ember feladata. A sajátos emberi létforma tökéletlensége, hogy mindig egy kell után törekszik. Hasonul ez a heideggeri megállapításhoz, miszerint az ember tulajdonképpen önmaga hibás a betöltetlen elhívás fogsága miatt. Egy isteni elhívás tudat megalapozza egy távoli cél elérésének felelősség-átvállalását, tehát a bűntudatnak felvállalását is, a kell-re való tekintettel. FREUND, 1994. 38.

⁶⁸⁵KERNBERG, Paulina F., WEINER, Alan S., BARDENSTEIN, Karen K.: Személyiségzavarok gyermek és serdülőkorban, Animula Kiadó, Budapest, 2007. 43.

⁶⁸⁶Egy 2006-ban, a serdülők között végzett kutatás eredménye kimutatta, hogy a céltudatos iskolai munkát végző diákok értelemadása az életben sokkal fókuszáltabb, mint a korban egyező de nem céltudatosan dolgozó társaiké. A megkérdezett felnőttek 87%-a válaszolta, hogy a munkahelye értelemadó jelentőséggel bírt az életében. Lásd: YEAGER, D.S./ BUNDICK, Matthew: The Role of Purposeful Work Goals in Promoting Meaning in Life and in Schoolwork During Adolescence. In: Journal of Adolescent Research, Vol. 24.No.4. 2009.423-452. Forrás: www.sagepublications.com Letöltés ideje: 2011.11.

boncolgatja, hogy „*Ki vagyok?*”, hanem a „*Miért vagyok?*” válasz kontextusában keresi önmagát.

9. A SERDÜLŐK VALLÁSOS TAPASZTALATA

9.1. A vallásos tapasztalat vallásfenomenológiai megközelítése

A modern egzisztencialista filozófia és szellemtudományok antropológiai vizsgálata eredményezi, hogy ma egyáltalán vallásos tapasztalatról kell/lehet beszélni. Mindaddig ez természetes, magától értetődő tapasztalati valóság volt. A tudomány egzakt információigénye teszi fel az örök megválaszolatlan kérdést: mit jelent a vallásosság, a vallásos lelkiület? A kérdés lényegi fontosságát az ember egzisztenciális kérdésköréhez tartozása határozza meg.

A vallásos tapasztalaton tehát értenünk kell a vallás, mint a társadalmat létének forrásával összekapcsoló köteléket, a tapasztalat pedig a szentség jelenlétének közvetlenségére, (megtapasztalhatóságára) utal.⁶⁸⁷ Süle Ferenc a vallásos élményt a külső és belső világunk egymással való kapcsolatában látja, s azok élményszerű megismerésének tartja: „a vallásos élmény alapja tehát a transzcendens végső valóságokkal való tapasztalati kapcsolatba kerülés.”⁶⁸⁸ Ezek az élmények nagy fontosságú, életünket befolyásoló és meghatározó események, melyeknek köze van ember- és világképünkhöz és megrázó átélést jelentenek. Ezek az élmények a legmagasabb értékek átéléséhez kapcsolódnak, titkos vágyainkról szólnak, s ezáltal kapcsolatban állnak igazi önmagunkkal, identitásunkkal. Mégis mindez csak részben tudatos folyamat, melyet akaratlagosan kieszközölni nem lehet, de keresni igen. Négy fázis különíthető el a vallásos élmény kategóriában⁶⁸⁹:

a. a *megérintettség*, mely egy belső, már létező hang rezonanciája arra, amit a jelenben megtapasztaltam;

b. a *beolvasás*, mely Isten jelenvalóságának megtapasztalása, vele való egyesülés-, feloldódás- és boldogságélmény;

c. *szétsugárzás*, az élmény kiáradó hatásáról van szó, mely életerővel tölt el, inspirál és átalakíthatja a belső értékrendet. Feszültsége lassan csökken;

d. *megéhezés*, az élmény lecsengése utáni belső vágyakozás az újabb élmény után. Ez korlátokba ütközik, mert önmagunk nem tudjuk előidézni, más forrásból érezzük felénk.⁶⁹⁰ („Nem azé, aki akarja, nem azé, aki fut, hanem a könyörülő Istené” Róm 9,16)

A vallásos tapasztalatok elemzése sokoldalú megközelítést tesz lehetővé, ezek alapján

⁶⁸⁷VERGOTE, Antoine: Valláslélektan, Párbeszéd Alapítvány, Budapest 2001. 30.

⁶⁸⁸SÜLE Ferenc: Valláspatológia, Gyuró Art-Press, Szokolya 1997.16. V.ö. VETŐ Lajos: Tapasztalati valláslélektan, Egyetemi nyomda, Budapest, 1965.34.kk.

⁶⁸⁹Lásd összefoglaló írását: SÜLE, 1997. 21.kk.

⁶⁹⁰V.ö. CSIA Lajos: Bibliai lélektan, százszorszép Kiadó és Nyomda Kft. Budapest, 1994. 172.kk.

egységes tipológiát nem lehet kialakítani. Figyelmünk középpontjában hangsúlyosan az evangéliumi megközelítés áll, mely a vallásos tapasztalást (ú.m. függőség, tiszteletérzés, bizalom, a lét értelmének keresése, védettség érzése, félelem a világ idegenségétől) az ember életének változásában, növekedésében méri. A vallástörténet útvesztőjében a vallásos tapasztalatról írottak koronként váltották annak értelmezését és tartalmát. Kant és követői nyomán a vallásos tapasztalat az emberi értelem alávetettje. Schleiermacher a látásmódot és az érzést tartja a vallásos tapasztalat alapjának, nem a gondolkodást és cselekedetet. A vallási szubjektivizmustól el kell határolódni, azonban ez a megközelítés irányította a modern valláskutatást az etikai gyakorlat és a vallásos fogalmak kutatásán túl a személyes bensőségesség megtapasztalása felé. Rudolf Otto vallásfilozófiájában elhatárolódik a részben teológiai ortodoxia alkotta racionalitástól. A tapasztalás isteni eszmét megismerő szerepéről szól: „...ővnunk kell egy félreértéstől, amely hibás egyoldalúsághoz vezetne: nevezetesen attól a véleményről, amely szerint a racionális predikátumok kimerítik az istenség lényegét”⁶⁹¹. Így beszél a *numinózusról*⁶⁹², mely a szent fogalmát helyettesítő integratív kifejezése annak, amit az ember a maga teremtményi voltában (teremtményérzet⁶⁹³) és Isten előtt állásában (rettenet-, félelem-, fenségérzet, alázat, energikusság⁶⁹⁴) megtapasztalhat.

Adolf von Harnack a hit tapasztalatáról beszél, mely az átélt vallással kapcsolatos. „Az evangéliumokban nem található kidolgozott vallástan, úgy még kevésbé int arra, hogy elsőként egy már megszerkesztett tanítást tegyünk magunkévá és valljunk meg.”⁶⁹⁵

A vallásfenomenológia beszél az irracionális, tapasztalat előtti felfogásról, mely kapcsolat létező valóságként értelmezett a szent és megtapasztalhatósága között. Az ember a maga érzelmi képességei által szerez tudomást a teremtet világról és ugyancsak egy veleszületett érzelmi képességgel tapasztalja meg a világ *isteni tulajdonságait, Isten titkát*⁶⁹⁶. Ezzel kimondjuk, Barth és Brunner vitáján túl⁶⁹⁷, azt a szociológiai és vallápszichológiai ténymegállapítást, miszerint az ember eredendően vallásos, egyszersmind *képessége* van a szentség megtapasztalására. És innen indul el tulajdonképpen minden teológiai gondolkodás. A tapasztalat, mint közvetítő közeg a *forrásokhoz* juttat el. Alexander de Hales és Bonaventura szigorúan a tapasztalás teológiáját művelték. Aquinói Tamás, Duns Scotus már szakítanak ezzel, az értelem lényegét helyezik előtérbe. De a tapasztalás által megfogalmazott

⁶⁹¹OTTO, Rudolf: A szent, Osiris Könyvtár, Budapest 2001. 12.

⁶⁹²OTTO, 2001, 18.

⁶⁹³„Ama teremtmény érzete, aki elmerül a saját jelentéktelenségében és elenyészik, ha szembe találja magát azzal, ami minden teremtmény fölött áll.” OTTO, 2001. 19.

⁶⁹⁴Azokról a tapasztalatokról van szó, melyek az érzetek szintjén a legmélyebben gyökereznek és az isteni jelenvalóság megtapasztalásának sajátos árnyalatait tükrözik.

⁶⁹⁵HARNACK, Adolf von: A kereszténység lényege, Osiris Kiadó, Budapest, 2000. 102.

⁶⁹⁶VERGOTE, 2001.36.

⁶⁹⁷McGRATH, Alister: Bevezetés a keresztény teológiába, Osiris Kiadó, Budapest 2002.157.

teológiai interpretáció újra és újra visszatér az európai pietizmusban, az amerikai independentizmusban, metodizmusban és evangélikalizmusban. A tapasztalás funkcióját óvatosan kell kezelnünk, nem vezethetünk le belőle abszolút függési elvet, ahogy Schleiermacher tette, s a tapasztalást tegyük a teológiai megismerés alapjává. „*A tapasztalat nem forrás...a tapasztalat közvetítő, amelyen keresztül a teológia tartalmát egzisztenciálisan elnyerjük.*”⁶⁹⁸ További pontosítást igényel a tapasztalat teológiai tartalma. A tapasztalat önmagában még nem ad teljes magyarázatot a tapasztalás tárgyára nézve, mert az lehet részleges. A teológia, mely a tapasztalás nyomán születik, hivatott a tapasztalást interpretálni, azaz magyarázattal megtölteni és a tapasztaló számára integratív egységként használhatóvá tenni.⁶⁹⁹

A tapasztalat interpretációja során említést kell tennünk az antropocentrikus (feuerbach-i) tapasztalás-értelmezés tévedhetőségéről. Ez kimondja, hogy az istentudat valójában nem más, mint az ember önmaga belső vágyainak és érzéseinek egy transzcendens síkra történő projektálása. Valójában azok a mi emberi természetünk megtapasztalásai, így Isten illúziója csupán a mi megtapasztalásunk kategóriája. Megjegyzendő, hogy Isten – ember találkozása nem értelmezhető csupán az ember tapasztalati világán keresztül, hanem mintegy kívülről, objektív megközelítés alapján. Így már nem csak a tapasztalat önmagában a találkozást jelző kapcsolat, hanem a *kijelentés* is.⁷⁰⁰

Hangsúlyossá válik tehát a találkozás, mint az ember és külső világa, a dolgok és a személyek közti kapcsolat. E találkozásnak nem csupán egy analóg síkját, hanem a találkozások dinamikus-dialektikus kölcsönhatását kell meglátnunk. „*Az ember tapasztalatain, vágyain, konfliktusain és átalakulásain keresztül vallásos lénné válik.*”⁷⁰¹ E tapasztalat azonban mindig kapcsolatban kell álljon a Rudolf Otto-féle *numinózussal*. A tapasztalat erkölcsösségre törekvő igénye, mely a cselekedet jó-rossz viszonylatát ismeri csupán, de a bűn, az összeomlás, a megváltásigény fogalmát nem ismeri, még nem jelent önmagában vallásos tapasztalatot. „*Pusztán erkölcsi alapról nem fejlődik ki sem a megváltás igénye, sem az olyan különleges dolgok iránti igény, mint amilyen a megszentelés, az elfedés vagy a kiengesztelés. Az ilyen dolgok valójában a vallás legmélyebb misztériumai.*”⁷⁰²

(„...tisztátalan ajkú vagyok, és tisztátalan ajkú nép között lakom.” (Ézs 6,5)

„Nem vagyok méltó, hogy hajlékomba jöjj.” (Lk 7,6)

⁶⁹⁸TILLICH, 2000. 51.

⁶⁹⁹Az evangéliumok jézustapasztalatai nem egyformán pozitívak. Péter, Tamás, János csalódnak Jézus kereszthalála láttán, mint ahol Isten elhagyta őket (Mt 27,46). Ezt a diszkrepanciát a feltámadás eseménye oldja fel. A tapasztalat két végletét a magyarázat nyomán lehet integrálni.

⁷⁰⁰A nap melegeit különbözően érzékelő két ember tapasztalása relativizálja ugyan a nap sugárzási spektrumát. Mérésekkel igazolható, hogy a sugárzás ereje mégis ugyanaz. (S.m.) V.ö. McGRATH, 2002.191.

⁷⁰¹VERGOTE, 2001. 39.

⁷⁰²OTTO, 2001. 74.

„Menj el tőlem, mert bűnös ember vagyok, Uram.” (Lk 5,8))

A kiengesztelés nagyon mélyről fakadó érzésének kifejezései ezek, melyek a numinózus előtt az érték és értékhiány tapasztalata nyomán fakadnak. Ez egy olyan érzéssé fokozódik, melyben a profán ember tisztátalannak érzi önmagát a numinózussal szemben, sőt beszennyezve érzi azt méltatlan önmaga által. Ez a kiengesztelés érzését, vágyakozását vonja magával. Minél erősebb a vágy a szentség közelségére, annál erősebb a vágy a kiengesztelésre, az értékkülönbség csökkentésére. E tételnek súlyát akkor érzékeljük reálisan, ha az Ószövetség és Újszövetség Istenének szentségére úgy tekintünk, mint amelytől a mindenkor profán ember abszolút távolságban van. Az, hogy Istent mégis megközelíthetjük, nem magától értetődő tényszerűség, hanem *kegyelem*. Amennyiben átlépjük és figyelmen kívül hagyjuk az értékhiány és kiengesztelés igényének vallásos mozzanatait, vagy csupán az egyiket hangsúlyozzuk a másik háttérbe szorításával, az Isten előtti vallásos tapasztalat sekélyessé válik. Ezért tehát hangsúlyoznunk kell az érzések, vágyak, konfliktusok és átalakulások dialógusán túl az Isten előtt állás racionalizált tapasztalását, amikor megkezdjük az ember, mint vallásos lény vizsgálatát.

A modern valláslélektani kutatás, részben, ezt az irányvonalat követi. K. Girgensohn több évtizednyi kutatás alapján jut arra a következtetésre, hogy a vallás tulajdonképpen inkább érzés, mint tudás, vagy cselekvés. Ennek lokalizálása kongruens a személy pszichológiai központjával, a belső létmaggal. Ez nem az ego⁷⁰³ akarati vagy képzetek szintjén működő aspektusa, sokkal inkább a szelf⁷⁰⁴, mely a pszichikus képességeket megelőzi. A vallás ugyanakkor nem szubjektív állapot, hanem viszonyulás, azaz dinamikus kapcsolat. „Az én és maga Isten közötti kapcsolat, ahol az én – miközben egyfajta belső egyensúlyt teremt – magát kibontakoztatja, és a dinamikus központokból, az élménytartalmakból kiindulva folyamatos mozgásban marad.”⁷⁰⁵

A vallásos élmény, mint általában minden tapasztalat, az idő függvénye alá vetett: idővel elhalványodik, sőt, el is tűnik. Ebben a fázisban az ego-nak van hangsúlyos szerepe, mely hordozza a racionális felidézés, az élményre való emlékezés képességét. Az ego valójában hűséges maradhat ahhoz, ami valamikor a vallásos tapasztalás tárgya volt. Teológiai terminussal élve ez nem más, mint a *hit* („...a reménylett dolgoknak valósága és a nem látott dolgokról való meggyőződés.” Zsid 11,1).

⁷⁰³CARVER, Charles S./ SCHEIER, Michael F.: Személyiségpszichológia, Osiris Kiadó, Budapest, 2006. 207-210. valamint: MOKROSCHE, 1996.365.kk.

⁷⁰⁴A személyiséget integráló ősmagunkat, Jung selbstnek (szelf), vagyis az istenérzékelés szervének nevezi. Magába foglalja az ember minden irányú pszichikai jelenségét, hatalmas ösztönenergia nyugszik ebben a tartományban. „Jung a lélek mélyén a tudattalan központjában pozitív, kreatív magot talált, mely minden jelenség legvégső integratív forrása. Ez a német eredetiben a Selbst, angolul szelf, magyarul ősmagunk, ősválónk, mélymag kifejezéssel fordítjuk leginkább.” SZŐNYI/FÜREDI, 2008. 279.

⁷⁰⁵VERGOTE, 2001.57.

A K. Grigensohn által képviselt század eleji kutatásokat annyiban tekinthetjük hangsúlyosnak, amennyiben a vallásos tapasztalatot, mint *egész emberi lényünket* mozgásba hozó, megrendítő élményt vizsgáljuk, mely meghatározott magatartási változásra ösztönöz. Ez egy belső feszültség, mely az ember vágyát, ösztöneit (*intraperszonális terület*) összekapcsolja a külső, vágyott dolgokkal, személyekkel (*interperszonális vetület*). A valláslélektan e megállapítása alapján vizsgáljuk tehát az Isten előtt álló embert a Szentírás tanításában.

9.2.A vallásos beállítottság személyiségi komponensei

9.2.1. A vallásos beállítottság fogalmi tisztázása

Amennyiben a megtérés jelenségének természetét vizsgáljuk, azt csak úgy tehetjük, ha megvizsgáljuk azokat a nagyobb összefüggésű keret- és kísérőjelenségeket, amelyek önálló részeként ismerhetjük fel azt. A megtérés a beállítottságon belül megfigyelhető önálló részegység folyamat. Ennek megértéséhez szükséges először körülírni a beállítottság fogalmát.

A vallásos tapasztalás, a személyes beleegyezés, a beteljesítési vágy összecsengése hozza létre azt, amit *beállítottságnak* (attitude) nevezünk. Olyan intuíciók kerülnek előtérbe, melyek addig háttérben voltak és most beteljesítésre várnak. Ennek személyes jellege igen hangsúlyos. A beállítottság azaz a személyes vallás, „*megbízhatóan és ugyanakkor kritikusan illeszkedik bele a társadalomtól örökölt hitképzetekbe és az érzéseket és a szükségleteket feloldja a varázslat alól*”.⁷⁰⁶

A beállítottság tehát egy állandó dinamikus lelki folyamat, mely a *kereső* ember állandó irányultságát jelenti a *keresett* tartomány irányába. Ez valójában a hiteles vallás területe. A beállítottság dinamikája hordozza a megtérés lélektanilag változó folyamatát. A megtérés folyamata a vallásos beállítottság fejlődési fokmérője.

A beállítottság személyiségi komponenseinek vizsgálata gyakorlatilag a megtérés pszichológiai elemzéséhez segít hozzá. Három ilyen komponenst vizsgálunk, a *létmód* (átfogó magatartás), *valamire tekintettel lenni* (egy adott tárgy felé irányuló készletetés), *magatartásforma* sajátosságait.⁷⁰⁷

A *létmód*, vagy átfogó magatartás az ember értelmi, érzelmi és akarati összetevőire épül, melyek környezete megismerését, kapcsolatai alakulását befolyásolják. Ez a befolyás oda-vissza hat, tehát kölcsönhatásról, azon belül pedig dinamikus egyensúlyról beszélhetünk. A világ megismerése, a kapcsolatok alakulása folyamatos integrációt követelnek. Amennyiben az élet bizonyos területei nem kellően integrálódtak, azaz perifériára szorultak, valamint elfojtódtak, a személy nem képes dinamikus kapcsolati egyensúlyt fenntartani azokkal (pl. vallásosság, kulturális igény, közösségi igény, stb.).

A második összetevő az *intencionális viszony*, bizonyos célokra irányul, melyek az ember aktivitási területein értelmezettek. Ezek nem csupán motivációs célokat, szokást, hanem belső, tudat alatti kötődést, kapcsolati szándékot feltételeznek, s ennek következtében

⁷⁰⁶VERGOTE, 2001. 165.

⁷⁰⁷A alábbiakban Antoine Vergote szakszerű összefoglalására támaszkodom. VERGOTE, 2001.166.kk.

válaszreakciót váltanak ki.

A beállítottság harmadik aspektusa a *magatartással* kapcsolatos, de még nem magatartás. Egy olyan nyitott belső struktúra, mely előképet hordoz az adott tárgy pozitív vagy negatív természetéről. Ez a megismerés érzelmi töltettel bír, mely ha beépül a psziché mélyebb rétegeibe, meghatározó elem lesz a személyiség épülésében és a személy cselekvő tájékozódásában.

Megfigyelhető, hogy a vallásos beállítottság olyan átfogó szerkezet, mely a személyiség minden összetevőjét képes integrálni. Számunkra az integráló tendencia kulcsfontosságú fogalom. Azokban a személyiségi struktúrákban, ahol a vallásosság csak felszíni kapcsolat része, a felettes én részét képezi, ott csak kontroll funkciót, védekező szerepet tölt be. Amennyiben a vallásos érzések a személyiség mélyebb rétegei, a szelf irányába hatolnak, a személyiség egészére kiterjedve, annak integráns részét képezik. A vallásos beállítottság általi belső integrálódás mégsem tekinthető egy lineáris-kauzális belső folyamatnak. Vannak zátonyai, fehér foltjai, melyek leküzdése eredményezi az ember életének és vallásos beállítottságának összhangját. Három eredő mentén indulhatunk el ennek feltérképezésére: *a múlt átvétele, konfliktus és differenciálódás, valamint előkép utánzás.*⁷⁰⁸

9.2.2. A múlt feldolgozása

Széles körű pszichoterápiás és önismereti munkák csoportosulnak az ember múltjának feldolgozása köré. Ez tényszerűség jobban kihangsúlyozza az ismert tételt, miszerint *a múlt ismerete nélkül nincsen jövő*. E megállapítás hangsúlyosan kerül elő a személy vallásos beállítottságában. Ahogy a személyiség birokra kel önmagával, ha az elkövetett múltbeli történéseket elnyomni akarja és elutasítva a tudattalan mélyebb rétegeibe taszítja, akkor azok idővel újra visszatérnek és nyomást gyakorolnak a tudatra. Az elfojtások állandósult küzdelmet jelentenek, mely igen sok lelki energiát használ fel. A vallásos beállítottság is hasonlóképpen működik. Az elkövetett és önmagunk ellen fordított tettek elismerésre, elfogadásra várnak, ellenkező esetben meghamisítják a vallásos beállítódást. A megoldás a szenvedés elfogadása és az értelemkeresés törekvő tendenciájában rejlik.

Frankl három *érték-kategóriában*⁷⁰⁹ határozza meg az ember önmegvalósítási ösztöntörekvését. Az *alkotói-érték*, azaz a cselekedetek szintjén végbemenő értékcsoport meghatározás, mely nem függ a személy társadalmi pozíciójától, csak a lelkiismerettel elvégzett munka tényétől. Az odaadás, vagyis az *élmény-értékek* megvalósulása egy második kategória. A természeti szépségek, művészeti alkotások, minden, mi az ember szépérzékére hatással van és betölti lényét, értéket és értelmet hordoz az ember életére nézve. A harmadik a

⁷⁰⁸VERGOTE, 2001.168.

⁷⁰⁹FRANKL, Viktor: Orvosi lélekgondozás, Úr, 1997.70.

beállítódási érték. Ez túlmutat mindkét másik értékcsoporthoz. Akkor is létezhet, mikor a másik kettő teljesen beszűkül az ember számára, tehát sem alkotói, sem élmény szintű értékek nem szólnak a lét értelméhez. Arról van szó, hogyan viszonyul az ember valamely megváltoztathatatlan sorshoz? Hogyan viseli, hordozza a szenvedést? A (ki)tartás, a bátorság, a méltóság ebben a kategóriában értékmérő szerepet játszanak. Megállapíthatjuk, hogy az ember nem minden értelmet adó helyzetben képes az objektív értelem felismerésére. Az ember végső soron, *támaszra* szorul. Isten kijelentése jelentheti a szükséges támaszt. Az emberi életre vonatkoztatott és értelmezett Ige mindig rendkívüli értelemklátást eredményez, mert felülhaladja az emberi értelmet.

Ez a tétel átvezet bennünket egy sajátos (ismerős) antropológiai területre. Nem a Törvény és normák által történik találkozás ember és Isten között, hanem, a vallásos beállítottság által felismert abszolút *Jó* lesz hatással az értelemre, az akaratra és cselekedetre. Ez ugyanaz a terület, melyen a *hit*, az Istennel való kapcsolatra rezonál. A megtérés folyamatában tulajdonképpen a múlt eseményeinek megújuló interpretálása történik. A vallásos beállítottság *jelene* teszi lehetővé a *múlt* igazságának valós felismerését, mely tapasztalás egy pozitív *jövőkép* formálását indíványozza.

„A helyesen értelmezett vallás hozzásegíti az embert a múlt integrálásához, mivel teljes mértékben a Pál által kimondott „mennyivel inkább” jegyében létezik (Róm 5,9.15.17). A hit semmit sem tekint elmúlnak, semmilyen szenvedést sem hiábavalónak.”⁷¹⁰ A múlt elfogadásának processzusa nem pusztán a tett súlyát, a büntetés rettenetét hordozza, hanem a felkínált isteni kegyelem, az igazság és bizalom, mint az integráció potenciális eszközeit is.

⁷¹⁰VERGOTE, 2001. 171.

9.3. A szülőkép, az istenkép, az istenfogalom és istenreprezentáció alakulása

A valláslélektan megfigyelésének eredménye az a megállapítás, hogy a vallásosság és megtérés, így a hitélet is a személy gyermekkorában kialakuló istenképétől függ. Az istenkép pedig a szülőkép kialakulásának hatását feltételezi. Hogy megállapítsuk, milyen mértékben függ össze a *szülőkép, istenkép, istenfogalom és istenreprezentáció*, valamint azok hogyan hatnak a személy megélt *vallásos dimenzióira*, szükséges előbb a fogalmi tisztázás.⁷¹¹

A *szülőkép* a szülő-gyermek kapcsolatából származó, érzelmi töltésekből születő tapasztalat. A szülők viszonyulása, szerető, fegyelmező, korlátozó vagy büntető magatartása nyomán alakul ki a gyermek biztonságérzete, kötődése. Annak is jelentősége van, hogy a nevelésben mely nevelési mód dominált: a büntető, fenyegető szülői hatalom, vagy a szeretet-orientált, magyarázó szülői magatartás. Ezek azért fontosak, mert meghatározzák a gyerek istenképét. A szeretet-orientált nevelésből származó szülőkép, egy hasonló mintára átképzett, hatalmasabb és gondoskodóbb istenképet hordoz. Még konkrétabb eredményt publikálnak a szakterületen végzett felmérések: a gondoskodó apa képe adaptálódik a gondoskodó Isten tulajdonságai közé, a hatalmat hordozó anya képe pedig a hatalmat hordozó istenreprezentációt előlegezi. Ezek a megállapítások főleg lányok esetében lettek kimutatva, fiúk esetében a megállapítás nem szignifikáns. Ami általánosan jellemző mindkét nem azonos korosztályára, hogy a negatív szülőkép negatív istenképet eredményezett⁷¹². Jóllehet a szülőképből eredeztetett istenkép már kora gyermekkorban meghatározó értékű, a serdülőkor vallásosságára és istenképére továbbra is a szülői hatás a legerősebb.⁷¹³

Gyakran az istenkép, istenfogalom és istenreprezentáció összemossott fogalmak, melyek az istenkép gyűjtőnév alatt szerepelnek – kevés következetességgel. Azért fontos őket szétválasztani, mert az egyes tartalmi egységek nem ugyanazt hivatottak kifejezni. Az Istenről elsajátított szimbólumok, rítusos elemek és ismeretek gyakran nem egyeznek a személy által megélt *belső* valósággal. E disztorziós találkozás gyakori esetben jelzője annak a valóságnak, mely a hitéletben és a vallásos beállítottságban bekövetkezik.

Az *istenfogalom*, mint neve kifejezi, fogalmi lényegű, gondolkodás, tanulás által elsajátítható ismeretanyag. Ez túlnyomóan a teológiai és filozófiai gondolkodás eredménye,

⁷¹¹Az alábbiakban az istenfogalom, istenkép és istenreprezentáció szakszerű összefoglalására támaszkodom. ROBU Magda – MARTOS Tamás: *Istenkép és vallásosság*. In: *Vallásosság és személyiség*, Szerk: Horváth Szabó Katalin. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Budapest, 2007.110.kk.

⁷¹²V.ö. ALBERT-LŐRINCZ Márton: *A lélek párbeszéde*, Presa Universitara Clujeana 2007.134.kk.

⁷¹³McDONALD, A., BECK, R.-ALLISON, S.-NORSWORTHY, L. Attachment to God and Parents: Testing the Correspondence vs. Compensation Hypotheses. In: *Journal of Psychology and Christianity*, 2005, Vol 24, No.1,21-28.

mely kevés érzelmi töltést tartalmaz. Ennek tartalma tudatosan formálódik már kisgyermek-, majd gyermekkorban az Istenről elmondott lexikális ismeretek alapján. Egy *kész istenfogalom* várja a kereső embert, mely az adott kultúra vagy szubkultúra sajátos értelmezési felületén született.

Az *istenkép* kialakulása ontológiailag megelőzi az istenfogalmat. Az istenkép kialakulása már csecsemőkortól megkezdődik, tehát összefügg a gyermek első néhány életével. Megállapítható, hogy a gyermeki ösbizalom megléte, mint szociális kapcsolatok bölcsője, feltétele a pozitív istenkép kialakulásának. Ana Maria Rizzuto Freuddal ellentétes megállapítása, hogy az istenképzetek létét nem csak gyerekeknél, hanem felnőtteknél is megtaláljuk. Azt a következtetést vonta le, hogy a vallásosság kialakulása folyamat, ám nem korlátozódik csupán bizonyos életkori szakaszokra, hanem egész életen át tartó folyamat.⁷¹⁴

Az istenkép tehát alapvetően interpeszonális kapcsolatiságon alapul, belső tapasztalás eredménye, az érzelmi komponensek dominálnak bennük, melyek tudattalanok.⁷¹⁵ Egy „echo” érzés, mely az elsőként megtapasztalt szülői szeretetkapcsolat mintájára formálódik. Ez egyben feltétele is annak, hogy a személy úgy tekintsen belső istenkapcsolatára, mint másik élő személlyel való viszonyára. Ez egy sajátos és igen fontos felismerés. Isten élő valóságát nem az ego teszt-eredményei igazolják. Annak valóságát nem az emberi érzékszervek tapasztalása adja (mint pl. bármely ember esetében), hanem a személyes belső megtapasztalás eredményezi. Az istenkép tapasztalási síkja azért is egyedi, mert míg az ember megismerése egy referenciális keretben, a tér és idő dimenziójában létesül, addig Isten megtapasztalása felette áll ennek. Ez a tapasztalás a *mindig jelen* és *belső* létezéshez kapcsolódik, tehát intenzitását és minőségét tekintve ugyanolyan élő, mint más mérőeszközökkel vizsgálható interperszonális kapcsolat.

EXK: A valláslélektani kutatás eljut addig a pontig, hogy megfogalmazza: az istenkép valójában egy, a személy által generált belső pszichikai folyamat egy olyan Istenről, akitől jelzéseket nem direkt módon (akkor mérhető lenne), hanem szimbólumok és egyéb indirekt jelek révén kap. Ezek olyan értelmezést nyernek a pszichében, amely hasonló/ugyanolyan, mint más, a tapasztalat valóságában behatárolható személytől jövő jelzés. Ez a lelki jelenség, mely Isten valós létezését teszi függővé, nem tekinthető teológiai anatómiának. A lelki tapasztalás síkjáról van szó, nem pusztán teológiai istenbizonyítékról, ezért precízebb vizsgálat alá vetendő.

Analóg példa a modern digitális képalkotás technikája, mely némileg

⁷¹⁴Ana Maria Rizzuto nyomán: STAEDTLER-MACH, Barbara: Kinderseelsorge. Seelsorge mit Kindern und ihre pastoralpsychologische Bedeutung. Vandenhoeck-Ruprecht, Göttingen 2004.126.

⁷¹⁵Lásd: RIZZUTO, A.M. Critique of the contemporary literature in the scientific study of religion. Paper presented at the annual meeting of the Society for the Scientific Study of Religion, New York, 1970, (www.godimage.org/rizzuto.pdf.)

hasonlítható ahhoz a lelki folyamathoz, mely az istenkép kialakulását eredményezi. A modern képalkotási eszközök, digitális fényképezőgépek, videoprojektorok, számítógép, lapolvasó stb. mind rendelkeznek egy belső szenzorral, mely a bitekre és bájtokra bontott fényt (képet), processzor segítségével újra (digitális) képpé rendezi: újraalakítja. Az élettelen képpontokból valami érzékelhető, tapasztalható áll össze. A digitális kép tehát, valós forrásához viszonyítva indirekt módon, speciális eszközök révén generálódik. Minőségében más, mégis információt hordoz az eredeti képforrásról. A lélek istenkép generálása hasonló utat jár: egy, már ismert séma szerint (ősbizalmi kapcsolatok), alakít ki képet Istenről, mely minőségében más, mint Isten abszolút valósága. Az istenkép mégis élő, a személy (össz)tapasztalati valóságának része, lelkierőt hordoz és lelki valóságképet tükröz, jóllehet: „*az Istent soha senki nem látta*” (1Jn 4,12), „*mert most tükör által homályosan látunk*”(1Kor 13,12).

Az istenkép lelki dimenziója korántsem tekinthető ilyen egyértelműnek. Ahogy a teológia Istent ellentétpárokból ismerteti (jóságos, irgalmas, megbocsátó, de hatalmas, büntető, bűnt megengedő, a mózesi Törvény /5Móz19,21/ és jézusi tanítás ellentéte /Mt 5,38-39/, stb.)⁷¹⁶, úgy az istenkép is ellentétesen polarizált elemeket hordoz. Így beszélhetünk *személyes, egyetemes, a teljesen más Istenről*. Amennyiben a személy istenképe csak egyik pólust helyezi előtérbe, és azt abszolutizálja, akkor torz istenkép alakul ki. Ilyenek: *a démoni bíró, a halál istene, a könyvelő Isten, a túlkövetelő Isten*.⁷¹⁷

Az *istenreprezentáció* az istenkép és istenfogalom együttese. Ezt azért kell kiemelni, mert az istenfogalom és istenkép tartalmukban olykor eltérnek egymástól, sőt ellentmondásosak lehetnek.⁷¹⁸ Mégis, az istenreprezentáció képes összefogni és egyesíteni a személyben a szerető és gondviselő Isten fogalmát a büntető Isten tapasztalásával. Ezek szerint, két szempontból fontos istenreprezentációról beszélni⁷¹⁹:

- a) az istenreprezentáció nem a személyes istenközeli tapasztalatokból fejlődik ki, hanem a gyermeki interperszonális (ősbizalmi) kapcsolatok tapasztalati emlékét kapcsolja

⁷¹⁶Lásd: NIPKOW, Karl Ernst: The Human Image of God – Reflections on a Paradox. In: ZIEBERTZ, Hans Georg: The Human Image of God, Koninklijke Brill, Leiden, 2001.36.kk.

⁷¹⁷SCHWEITZER, Friedrich: Distorted, Oppressive, Fading Away? The Dialogical Task of Practical Theology, and the Human Image of God. In: ZIEBERTZ, Hans Georg: The Human Image of God, Koninklijke Brill, Leiden, 2001.182.kk.

⁷¹⁸Anna-Katharina Szagun, Németországban, a '90-es években folytatott felméréseket gyermekek istenkép-alkulásával kapcsolatosan. Azt találta, hogy a gyermekek transzcendens és földi atya képe különbözik. A transzcendens abszolutizált pozitív tartalmat hordoz, a földi nem. Ez a hasítás meghatározza az egységes istenreprezentáció és személyes spirituális kötődés alakulását. Sajátos technikát alkalmazott: kreatív válasza bízta a megkérdezett gyerekeket az „*Isten olyan számomra ma, mint ...*” gondola befejezésére. Ez a technika a gyermek aktualizált érzésvilágát és a személyes „képszerű” tapasztalatát vizsgálta. KIESSLING, Klaus: Vom vielfältigen Ackerfeld. Religiöse Entwicklung von Kindern im mehrheitlichen konfessionslosen Kontext. Bericht zu einer Veranstaltung mit Anna-Katharina Szagun an der Hochschule Sankt Georgen in Frankfurt am Main. In: Wege zum Menschen, Vol59, No.2. Vandenhoeck-Ruprecht, 2007.111-114.

⁷¹⁹V.ö. LAWRENCE, R.T. Measuring the Image of God: The God Image Inventory and the God Image Scales. In, Journal of Psychology and Theology, 1977. 25, 214-226., valamint ROBU Magda – MARTOS Tamás: Istenkép és vallásosság. In Vallásosság és személyiség, Szerk: Horváth Szabó Katalin. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Budapest, 2007

Istenhez;

b) a konkrét istentapasztalat hiánya lehetővé teszi a gyermekben az istenkép plasztikus használatát, saját pszichikai igénye szerint.

9.3.1. A serdülők istenreprezentációjának vizsgálata

Az istenreprezentáció komponenseit, valamint azok komplex erőviszonyait figyelembe véve vizsgálhatjuk az istenreprezentáció változását a serdülőkor szakaszában.

A korai serdülőkorban (12-13 év) az istenről alkotott fogalom tulajdonságaiban mutatja eltérő jellegét. Istent, mint hatalmas uralkodót, megváltót és Atyát tapasztalják, mely végső soron egybeolvad. Ez az úgynevezett *attributív szakasz*⁷²⁰, melyben az Istenről alkotott fogalmak tulajdonságaiban találunk jellemző változót. Ez egy átmeneti fázis, mely a serdülőkori istenfogalom kialakulását készíti elő. A 15-16 év körül kialakuló istenfogalom már nem elégséges a személyes és bensőséges istenkapcsolathoz. Ekkor indul meg Isten megszemélyesítésének folyamata, s a vallásos nevelés során elsajátított istenfogalom attribútumai összeolvadnak, s szubjektív tartalommal telítődnek, mint szeretet, imádság, engedelmesség, bizalom, kétség, félelem. A serdülő elsősorban a bizalmas beszélgetőtársat találja meg Istenben,⁷²¹ ami részben válaszlehetőség érzelmi magányára. A bizalom megerősödése a vallásos élet kibontakozását segíti elő. Az idealizálás is gyakori jelenségforma. Istent, mint tökéletes létezőt, önmaguk abszolútumát látják benne. Ennek ellentéte, az Istennel szembeni szkepszis jelenik meg akkor, ha az abszolutizált attribútumok alapján megismert Isten valóságával a negatív tapasztalatok megmagyarázhatatlan volta ütközik (pl. váratlan betegség, baleset, hozzátartozó elvesztése, stb.).⁷²²

Érdekes jelenség, hogy a kora fiatalkor kezdetén, a személyes embertársi kapcsolatok kiszorítják az istenideállal, mint önmaga abszolútumával való bensőséges kapcsolatot, s helyette az embertársak életében való növekvő részvételt tanúsítanak.

Összegzésként megállapítható, hogy az istenkép születése egy meghatározó folyamata a későbbi életszakaszok vallásos- és istenélményeinek. Isten reprezentációja nem egyedül a gyermek *creatio*ja, hanem a családi kapcsolatok bölcsőjében formálódik. A szülőkép, a szülők elbeszélése, vallásos-rítusos cselekedetei és a szociális hatások nagy mértékben formálják a gyermek önbizalmát, valamint istenreprezentációját. Az istenreprezentáció visszahat és tovább formálja a személy önértékelését. Isten úgy van jelen, mint láthatatlan, de konkrét valóság. Így tehát, ha egy gyermek már csecsemőkorban azt tapasztalja meg, hogy szeretik és elfogadják, önmagát is szerethetőnek és értékesnek tartja, s ez befolyásolja az énképét,

⁷²⁰VERGOTE, 2001. 232. Vö. HOOD, Ralph W.-HILL, Peter C.-SPILKA, Bernard: The Psychology of Religion: An Empirical Approach. The Guilford Press, New York, 2009. 95.kk.

⁷²¹ROBU/MARTOS, 2007.115.

⁷²²SCHWEITZER, Friedrich: Vallás és életút. Kálvin Kiadó, Budapest 1999. 190.kk.

önértékelését, kapcsolatait és istenkapcsolatát is.⁷²³

Úgy tűnik, az istenreprezentáció minden esetben személyi közvetítés által jut el a növekedő gyermekhez: a szülői nevelés, vallásos nevelés, szociális hatás az önértékelés és istenfogalom meghatározó faktora és tudatos, kognitív munka eredménye. Nem szabad elfelednünk az istenkép tudattalan belső munkáját, mely, jóllehet kontrollálatlanul, de hatással van a gyermeki istenreprezentáció fejlődésére.

A gyermek istenképe sajátos, ezt minden gyermek *már* ott hordozza magában, amikor először találkozik a vallásos környezet egy, a szabályok, és Istenről előre megalkotott fogalmak tárházával. Ez az első találkozás a vallásos és a személyes *Isten* között. E kettő mérkőzése döntő befolyással bír a személy későbbi *tudatos* vallásos döntéseire és irányultságára.⁷²⁴ Ez a folyamat nevezhető Isten „*második születésének*”.

9.4. A család nevelői hatása és a serdülők vallásos beállítottsága

A legutóbbi lélektani kutatások igazolják vissza, hogy a gyermek lelki struktúrája nem támogatja azt a tételt, miszerint az ember eredendően vallásos lenne. A vallásosság gyökerei azonban felfedezhetők már kisgyermekkorban, mint készség, melyre a megfelelő vallásos környezet motiváló hatást gyakorol.⁷²⁵ Ennek következtében kezd el kifejlődni az a vallásos beállítottság, mely már 7-14 éves korban önállósul. A serdülőkor, majd pedig az ifjúkor az a sajátos időszak a személy életében, melyben a vallásos történések, megtérések a leggyakrabban előfordulnak. Ez összekapcsolódik a serdülő önállósodási igényével. Érdekes, hogy a Szentírás Jézus életének születéstörténetén kívül a serdülőkori szellemi érettségét és önállóságát emeli ki (Lk 2,41-50).

Modern társadalmunk tömegtájékoztatási eszközeinek arzenálja jelentős hatás gyakorol a felnövő generáció vallási/erkölcsi értékeinek formálódására. Döntő kérdés, hogy a családi kapcsolatrendszer, mint *szűrő*, hogyan, milyen hatékonysággal működik? A 21. század globalizációs társadalmi változásai az egyes családokat magukra hagyták a nevelési kérdések ambivalenciájával. Mennél kihangsúlyozottabb egy család belső értékrendje, mely kimagaslik a társadalmi értékpluralitásból, annál inkább tapasztalható éles kérdésfelvetés a serdülő részéről a szülők irányába. Ugyanakkor, mennél általánosabb a családi értékrend, annál nehezebb a serdülőnek eligazodni a társadalmi értékek sokszínűségében.⁷²⁶

⁷²³ROBU/MARTOS, 2007.117.

⁷²⁴RIZZUTO, 1979, 8.

⁷²⁵ Fritz Oser és Paul Gmünder nyomán: STAEDTLER-MACH, Barbara: Kinderseelsorge. Seelsorge mit Kindern und ihre pastoralpsychologische Bedeutung. Vandenhoeck-Ruprecht, Göttingen 2004.132-133.

⁷²⁶FLAMMER, August-ALSAKER, Françoise, 2002. 170-171.

Általánosan megállapítható, hogy a szülők vallásossága hatással van a serdülők nevelésére, így azok vallásosságára is, ám ennek mértékét, az anya és apa egyenkénti hatását további kutatásokkal kell alátámasztani.⁷²⁷ A probléma felvetése a csecsemőkortól kezdődik, hogy a szülők milyen istenképet adnak át a gyermeknek.⁷²⁸

A legjelentősebb hatással bíró befolyást a családi környezet, a szülők vallásos beállítottsága gyakorolja a gyermekre. E hatás annak függvénye, hogy a szülők maguk, milyen vallásos hatás alatt álltak családi környezetükben. Ma már nem kétséges, hogy a családban kapott ingerek mennyire meghatározzák a gyermek vallásos beállítottságának kialakulását.⁷²⁹ Ennek alapján megállapítható, hogy a családi struktúra tulajdonképpen *előképe* a vallásos kapcsolatoknak és értékrendnek (szülő-gyermek viszony, szeretet kapcsolatok, kötődés, bizalom, stb.). Az is megállapított, hogy a vallásos családi környezet hatására kialakult vallásos beállítottság stabilitást eredményez a személyiség felépítésben, mely a gyermek (majd felnőtt) szocializációjában és érzelmi kapcsolatai kialakításában,⁷³⁰ majd pedig a *transzperszonális* kapcsolati fejlődésében is előnyös szerepet játszik.⁷³¹ Ha azonban a szülőtől való függés túl erős, akkor ez vissza is tarthatja a fiatalt a függőségi fázisában és vallásossága is ilyen természetű lesz.⁷³² Téves racionalista megközelítés úgy tekinteni a gyermek fejlődési tendenciáját, mint amely külső vallásos hatástól mentesen történik, s majd felnőtt korában élhet a szabad választás lehetőségével.

EXK. A gyermek megnyilvánulásaiban a kollektív tudattalan archetípusai közvetlenebbül hatnak, mint a későbbi korban, mert természetesebb kapcsolatban áll velük, mint pl. felnőttek, akik tudatos, racionális életvitellel ezeket az ősi erőket elfojtják, vagy elzárják a tudatosodás lehetőségét. *„Pszichológiai néven kifejezve: a kisgyerekekben még tisztábban él és működik az archetípusok ősforrásunkra centrált világa és veszély esetén ezek kompenzatorikus segítsége még jobban érvényesül,*

⁷²⁷BOYATZIS, Chris J.-DOLLAHITE, David C.-MARKS, Loren, D.: The Family as a Context for Religious and Spiritual Development in Children and Youth. In: The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence, Edit: ROELKEPARTAIN-KING-WAGENER-BENSON, Sage Publications Thousand Oaks London New Delhi 2006.

⁷²⁸BENKŐ Antal-MARTOS Tamás: Serdülők és szüleik kapcsolatáról, vallási és egzisztenciális értékeikről, In: Vallásosság és személyiség, Szerk: Horváth Szabó Katalin. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Budapest, 2007. 212.kk.

⁷²⁹KNEEZEL, Teresa T.-EMMONS, Robert A.: Personality and Spiritual Development. In: The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence, Edit: ROELKEPARTAIN-KING-WAGENER-BENSON, Sage Publications Thousand Oaks London New Delhi 2006. 266-273.

⁷³⁰Kutatással igazolták, hogy a vallásos beállítottságú serdülők kisebb százalékaránnyal vállalnak önkéntes szexuális tevékenységet. HOLDER, D.W./ DURANT, R. HARRIS, T./ DANIEL, J.H./ OBEIDALLAH, D./ GOODMAN, E.: The Association Between Adolescent Spirituality and Voluntary Sexual Activity. In: Journal of Adolescent Health, Vol.26. 2000.295-302. Forrás: www.sciencedirect.com Letöltés ideje: 2013.04.

⁷³¹COTTON, S./ZEBRACKI, K./ROSENTHAL, S./TSEVAT, J./DROTAR, D.: Religion/Spirituality and adolescent health outcomes: a review. In: Journal of Adolescent Health. Vol. 38, Issue 4. 2006. 472-480. V.ö. COTTON, S./ LARKIN, E./ HOOPEs, A. CROMER, B.A./ ROSENTHAL, S.: The impact of adolescent spirituality on depressive symptoms and health risk behaviors. In: Journal of Adolescent Health Vol.36. 2005. 529.e7-529.e14. Forrás: www.sciencedirect.com Letöltés ideje: 2013.04.

⁷³²V.ö. SÜLE Ferenc: Valláspatológia, Gyuró Art-Press, Szokolya 1997.250.

*mint felnőttkorban”.*⁷³³ Ennek jelentőségét Jézus hasonlatában fedezzük fel: „Bizony mondom néktek, ha meg nem tértek, és olyanok nem lesztek, mint a kisgyermek, nem mehettek be a mennyek országába” (Mt 18,3).

Ahhoz, hogy megértsük a serdülő korosztály vallásos beállítottságának kialakulását, előbb betekintést kell nyernünk a kisgyermekkorban végbemenő hatásokra. Már három éves kortól a gyermek képes a *numinózum* rejtélyes, félelmetes valóságának megélésére, s ez ekkor még összekapcsolódik a szülői *tökéletességgel*. Egy belső ambivalencia fejlődik és fokozódik a gyermekben: a megélt szülői gondoskodás áttevődik és összekapcsolódik az isteni védő, gondviselő szereppel, melyek mindenkor a gyermek védelmét szolgálják. Az istenről alkotott kép alakulását jelentős mértékben meghatározza az apához való érzelmi kötődés. Ez majd az 5-7 életévekben kezd újra módosulni, a gyermek kognitív fejlődésének következtében. Ekkor kezdi megtanulni különválasztani a szülői korlátokat a benne kialakult istenkép tökéletességétől. Ez a szétválás nem jelent törést, főleg, ha a gyermek a szülők közösségében tapasztalja meg az Isten előtt állás mélységét, ez a tapasztalás segíti a benne élő istenkép megerősödését és átalakulását: a tárgyas istenkép lassan elvont, szellemi istenfogalommal alakul át.

Az ember pszichikai fejlődésében az út visszavezet önmagához. Ez megnyilvánul a magányosság érzésében, mely kínzó, szorongató érzés, ugyanakkor megnyugtató, mert „*saját énjét fedezi fel benne*”.⁷³⁴ A magányosság érzése termékeny életérzés, ez ösztönzi a fiatalt a világ megismerésére, a baráti kapcsolatok megteremtésére. Az intenzív befele fordulás eredményezi az istenfogalom elmélyülését és személyessé válását. Isten fogalmának, mint gondviselő Atya és barát kifejeződése az azt a belső igényt fejezi ki, melyet a fejlődési életciklus ebben a korszakban igen jellemzően tükröz⁷³⁵. A tökéletesség ideálképei tulajdonképpen önmaga személyével szembeni elvárások, melyek kivetülnek más személyre és magukban hordozzák a csalódás lehetőségét. Ez mégis, igen fontos mozzanata a lelki fejlődésnek. Az ideálképek átvételése Istenre olyan behelyettesítést jelent, melynek során Istenben a tökéletes és tiszta társat, példaképet, megértő bizalmast fedezi fel. A személyiségfejlődés során, amint a társas kapcsolatok stabilizálódnak, egyre inkább kitöltik a személy társas igényét, s a vallásos istenfogalom a háttérbe szorul.

A serdülőkorra jellemző az ödipális korszak aspektusainak strukturálódása. Itt a

⁷³³SÜLE, 2006. 29.

⁷³⁴VERGOTE, 2001. 233.

⁷³⁵A gyermek növekedésével és fejlődésével arányosan, egyre több időt tölt baráti társaságában. A serdülőkor baráti köre a viselkedés és megjelenés alapján szelektálódik. Ezért a barátok közti vallásos beállítottság is fontos tényező a vallásos gyakorlat elsajátításában. KNEEZEL, Teresa T.-EMMONS, Robert A.: Personality and Spiritual Development. In: The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence, Edit: ROELKEPARTAIN-KING-WAGENER-BENSON, Sage Publications Thousand Oaks London New Delhi 2006. 272.

narcisztikus hajlam kerül kifejezésre, ami együtt jár az erkölcsi maximumok elsajátításával. Ebben a fázisban hasadás-jelenséget figyelhetünk meg. A megélt vallásossággal egybeolvadó erkölcsösség lassan differenciálódik. Egy krízis időszak ez, melyben a serdülő vallásos identitása mellett strukturáltan kiválik az erkölcsi mérce abszolútuma. A serdülő kétféle irányultságot tudatosít magában: lehet erkölcsös (humanista) és vallásos-etikai beállítottságú egyszerre. Két olyan etikai princípium találkozik, melyek együttállása nagy mértékben meghatározza a serdülő vallásos beállítottságát, istenképét ennél fogva a megtérés folyamatát is. Amennyiben a vallásos erkölcsi törvények parancsoló természete túlságosan nagy teret kap a vallásos beállítottság átformálja a kialakított istenképet és Isten, mint egy parancsoló idegen, vagy ellenséges akarattal bíró hatalom jelenik meg. Figyelembe kell vennünk a vallásos közösségek nyomatékosan hangsúlyozott vallásos törvényeit, melyek önmagukban egy bizonyos strukturálódást fejtenek ki a vallásos életben, amely hatás, túlzott mértékű alkalmazása, a személyes istenkapcsolat korlátozását helyezi kilátásba.

A vallásos beállítottság dinamikáját a „szív törvénye” ellensúlyozza. E szubjektív istenkapcsolat nem vallásos törvényekből születik, hanem a szív etikai indíttatásából származó, egyetértésre törekvő, a siker és boldogság elérése utáni vágyból (lelkiismeret). Ez olyan Istenre tekint, amely nem elsősorban a mindenható, a hatalom képviselője az ember előtt, hanem a *jóság princípiuma*. A serdülő számára ideális konstelláció, hogy a két etikai rend egyenlő megosztottságban érvényesüljön.

9.5. Az istenkép jelentősége a lelkipendozás szempontjából

„Övé egyedül a halhatatlanság, aki megközelíthetetlen világosságban lakik, akit az emberek közül senki sem látott és nem is láthat.” (1Tim 6,16)

Az istenkép szerepe az apostoli kijelentés ellentétére irányul: megközelíteni és elképzelni azt, aki láthatatlan és elképzelhetetlen. Ez nem a kíváncsi modern ember tulajdonsága: ilyen képeket és metaforákat maga a Biblia szolgáltat Istennel kapcsolatban: fény, nap, pajzs, erős vár, szikla, atya, bíró, szerető, stb. Fontos jellemzője az istenképeknek, hogy egy életérzést takarnak, mely adott személy individuális tapasztalatáról szól. Ennélfogva két irányú hatásáról beszélhetünk: egy felszabadító, megerősítő, vigasztaló, valamint ítélő, büntető, hatalmaskodó istenképről.⁷³⁶

Az istenképek lelkipendozói alkalmazásáról íródott már tekintélyes szakirodalom. Jellegzetessége az istenképeknek, hogy egy individuális biográfiai tapasztalat alapján, kettős kapcsolati viszonyban értelmezhetők: az Isten és önmagáról alkotott képek összefüggésében. Az *anya* képe egy gyermeki énképről beszél, a bíró képe a büntetés miatti félelemmel kapcsolódik, a szerető Isten képe egy barátságos, szerető, zavartalan kapcsolatot feltételez. Mindenik esetben lényeges az istenképpel járó érzelmi töltet értelmezése. Ez meghatározza az illető személyre gyakorolt hatásokat és reakciókat és lényeges információkat fed fel a lelkipendozó számára. Egy valláslélektani kutatás igazolja, hogy a szelf-Isten kapcsolat változása hatással van az interperszonális kapcsolati háló alakulására. Ennek fordított tendenciája azt fejezi ki, hogy az ember szociális kapcsolati dimenziójának változása az istenkép módosulását idézi elő.⁷³⁷ A lelkipendozónak figyelembe kell venni az istenkép és a vele járó jelentéstartalmakat, az életérzést, mely azt visszatükrözi, hogy az élethelyzetnek és hitvilágnak megfelelő lelkipendozói intervencióval közelíthessen.

⁷³⁶KLESSMANN, 2010. 215.

⁷³⁷KLESSMANN, 2010. 216.

9.6. A megtérés folyamata mélylélektani szempontok szerint

A pszichológia és teológia sajátos kutatási határterületéről van szó, mely két megközelítésben, kétféle értelmezésben beszél ugyanarról a jelenségről. A megtérés folyamatát a pszichológia a lélek mély rétegéből származtatja, a tudattalanba vezetve vissza annak gyökereit, tehát a személyiség határain belül keresi rá a választ, a teológia alapvetően nem elégszik meg ennyivel: a megtérés hajtóerőit egy személyen kívüli felső-belső „ismeretlenre”, vezeti vissza, s a hit által fedezi fel e folyamatban Isten keze munkáját.⁷³⁸ Itt különbséget kell tenni a vallásos és más jellegű megtérés között, mint erkölcsi, esztétikai, vagy ellenmegtérés⁷³⁹. Itt a vallásos megtérés lelki jelenségét követjük nyomon.

A két tudományterület találkozása a megtérés vizsgálatában kényes kérdést vet fel: vajon alkalmazható-e pszichológiai vizsgálati módszer olyan vallásos lelki jelenség vizsgálatában, mely a *numinózum* megtapasztalásáról szól? Vajon nem esünk-e a profanizálás és a meg nem értés csapdájába, ha csupán merev, tudományos nézeteket és kategóriákat alkalmazunk egy rendkívül plasztikus teológiai jelenség megvizsgálásában? A vallásos megtérés kérdése mindmáig megoldatlan kérdéseket tartogat a tudományok számára, s éppen annak misztikuma az, mely a tudományos analízis számára áthatolhatatlanná teszi azt. A vallásos megtérések különböző formái ismertek már, ezek között felismerhetők a személyiség önállóvá válásának folyamatához kapcsolt megtérési folyamatok és patológiás jelenségek is. Mindenek fölött megjegyzendő, hogy a vallásos megtérést, jóllehet a tudományos valláslélektani vizsgálat górcsőve alá vetjük, kerüljük a félreértésekre, előítéletre okot adó, vallásos hitet megalázó tudományos kijelentéseket.

Mi a megtérés? „*A spirituális, pneumatikus, szellemi élet egész egyéniséget megrázó fokozatos vagy hirtelen betörését, megjelenését értjük alatta.*”⁷⁴⁰ Mindezek mellett igen szerteágazó még az a szókészlet, amelyek a megtérés fogalmi hatókörén belül esnek: megújulni, kegyelemben részesülni, vallásos tapasztalatot szerezni, bizonyosságra jutni, stb. Olyan fogalmak ezek, melyek azt a hirtelen folyamatot írják le, mely során, egy addig megosztott és önmagát bűnösnek, alacsonyrendűnek és boldogtalannak tartó én integratívvá válik, azaz, önmagát jónak, értékesnek tartva válik boldoggá, egy vallási realitást határozottabb megragadása nyomán.

Vető Lajos (1965) összegzi két század eleji kutató W. James és Starbuck valláslélektan kutatók eredményeit⁷⁴¹ akik a megtérés lélektani jelenségét vizsgálták. Jelentős szempontok

⁷³⁸V.ö. VETŐ Lajos: Tapasztalati valláslélektan, Egyetemi nyomda, Budapest, 1965. 40.

⁷³⁹SÜLE, 1997. 228.

⁷⁴⁰SÜLE, 1997.229.

⁷⁴¹VETŐ, 1965.24-26.

kerültek kimondásra: a fiatalok körében, valamint a nők esetében gyakoribb a megtérés vallásos jelensége.⁷⁴² Kiváltó okok: a félelem (ú.m. halálfélelem, végítélettől való félelem), egzisztenciális szorongás, lelkiismeret-furdalás, bűntudat, tanítás és lelki vezetés, kényszer és társadalmi nyomás. A szabadon Istenhez vagy Krisztushoz köthető megtérési jelenség igen kis (2%) arányban fordult elő. Számottevő a felmért korosztály életkora, hiszen a megtérés jelensége függ a személyi érettségétől és a kiváltó tényezőktől.

Mi a megtérés tehát? Egyszerűen fogalmazva: *változás*. Ez egy dinamikus egységre törekvése a személyiségnek, mely a külső és belső negatív hatások eredményeként kifele tendáló, szétszakító hatással bír: levertség, elkeseredettség, düh, tanácstalanság, meg nem értés, elutasítás.⁷⁴³ Az egységre törekvés, a belső összhang a súlypont eltolódással lehetséges, azaz olyan képzetek és gondolatok válnak hangsúlyossá, melyek azelőtt nem és ezek hatást gyakorolnak az ember személyére. Mássá lesz, azaz megtér.

A megtérés fogalmi meghatározása rendjén különbséget kell tennünk a pszichológiai és teológiai szempontú megfogalmazások között. A pszichológia interpretálása alapján a vallásos megtérés „*egyfajta szellemi szintézis feloldása és ugyanakkor egy másik szintézis megteremtése*”. Ez a folyamat egyenértékű a *konverzió* (véleményváltás), szociológiában, esztétikában, politikában használatos fogalommal. E változás azonban nem érinti az ember lelki mélységeit, tehát a változás a személyiség felsőbb struktúráiban megy végbe, anélkül, hogy mélyebb lelki változást okozna.

A teológiai értelmezés általi vallásos megtérés azonban a személyiség mélyéig, a szelf tudattalan rétegéig elhat, mely az ember személyiségi beállítottságának átstrukturálását eredményezi. Ennek eredményeképpen a személy világlátása, értékrendje, világgal Istennel és önmagával való viszonya új kontextusban lát napvilágot.⁷⁴⁴

EXK. A megtérés jelenségének előképét sok tekintetben magunkban hordozzuk. Az elalvás és felébredés jelensége, a megsemmisülés és újra ébredés jelenségét tapasztaljuk. Az álom dimenziója olyan világ megtapasztalása, ahol más törvények és rend uralkodik, mint a tudatosan kialakított és megtapasztalt világunkban. A pszichoszociális fejlődés a régi elhagyásáról és az új születéséről szól. A krízis és megújulás hasonló tendenciát képvisel. A serdülőkorra oly jellemző kihívások és veszély megtapasztalása, mint játék, a veszítés lehetőségét hordozzák, de az új megismerésének felfedezésének izgalmát is.

⁷⁴²Jóllehet a megtérés tulajdonképpen bármelyik életszakaszban megtörténhet, mégis túlnyomórészt ez a 12-17 éves korosztályban észlelt jelenség. (saját ford.) DONELSON, Elaine: Psychology of Religion and Adolescents in the United States: past to present. In: Journal of Adolescence, 1999,no.22, 187-204.

⁷⁴³ V.ö. FRUTTUS István Levente: A megtérés, mint valláslélektani jelenség, in: HORVÁTH Szabó Katalin (szerk): Valláspszichológiai tanulmányok, Akadémiai Kiadó, Budapest, 2003. 116.

⁷⁴⁴VERGOTE, 2001. 178.

9.6.1. A lélek belső dinamikája

„Amit a keresztény vallás úgy mond, hogy evangélium, örömhír, annak lényege az, hogy az Isten szeret. Az egyén érése szempontjából ez azt jelenti, hogy megtapasztalhatjuk, hogy minden életkorban van egy, a személyiség belsejében munkálkodó autonóm, az egótól független, dinamikus tényező, az ősmagunk, mely az ember testi, lelki, szellemi fejlődését munkálja. Még akkor is, ha az ego ez ellen tesz, ha ez ellen vétkezik, vagy egyenesen megmegöli magában ezt a késztetést. Az feltámad, megbocsát, elfogad és újra életenergiát ad. Ez a keresztény örömuzenet mélylélektani lényege.”⁷⁴⁵

A megtérés folyamatában kettős irányítottságú hatást fedezünk fel: egy belső, intraperszonális és külső környezeti, interperszonális erőteret. Mindkettő hangsúlyos, ám a belső lelki folyamatok bizonyulnak döntő fontosságúnak. Amennyiben a belső lelki folyamatok minőségileg nem egységesen haladnak, ha egyik, pl. a külső hatás jóval erősebb, mint azt a belső lelki folyamat követhetné, megtörténnek szuggesztív jelenségek nyomán tapasztalt *kisiklások*, és a megtérés nem a szabad és természetes fejlődés következménye lesz. Mindemellett fontos megállapítani, hogy a megtérés külső és belső komponensei személyenként változnak. Ennélfogva a megtérés folyamata sem egyformán történik. A megtérés intenzitása is változó, olykor olyan hatásfokú is lehet, hogy a személyiség alap beállítottsága változhat meg.

Serdülőkorban jellegzetes tulajdonság a külső tényezők domináns hatása a belső folyamatok mellett. Mindez a személy belső érettségéről, szellemi éhségéről, befogadó készségéről, az új iránti nyitottságáról szól. A külső kíséreléseket, mint megrendülés, felkavarodás, nagy élményt átélő lélek szokatlan megnyilvánulásai, extatikus állapotok, látomások, vonaglások, lebegésérzések, nyelveken való szólás csak másodlagos jelentőségűnek értékeljük. A megtérés során nem ezek a jelenségek hordozzák a lényeges hangsúlyt.

Akkor mi a megtérés? – tehetjük fel ismételten a kérdést? A következő szempontok alapján megállapíthatjuk a megtérés néhány *jellemző* aspektusát:

a) A megtérés folyamata nem a mindennapi szokásos lelkiállapot hullámmozgáshoz kötődik, hanem egy úgynevezett *módosult tudatállapothoz*. Ez történik imádkozás, önmagunk bensője felé fordulás, elcsöndesedés, meditáció alkalmával, Biblia olvasásakor. Ezek az állapotok gyakorlatilag az ego által tudatosan irányított cselekvési folyamatok. Léteznek azonban külső hatások, melyek spontán módon, váratlanul, szinte traumatikusan hatnak és módosult tudatállapotot idéznek elő. Pl: váratlan öröm, újszerű, különleges esemény, traumatikus hatás, stb. Egyes karizmatikus mozgalmak éppen ebben a külsőleg előidézett hatásban keresik a

⁷⁴⁵SÜLE, 1997.254.

megtérési folyamat lényegi elemét.

b) Meg kell állapítanunk, hogy a megtérés folyamatában az élmény önmagában nem elég. Sőt, az élmények eredőjét is vizsgálat alá kell vetnünk. Nem tekinthető azonos értékű élménynek a kábítószer fogyasztó, vagy megszállott személy révülete és élményanyaga a vallásos élmény tapasztalatával. Jóllehet mindkettő élmény, előbbiek *káros, nem egészséges* élmények. Az egészséges élmény önmagában hordozza meghatározását. Azok az élmények egészségesek, melyek az ember teljes pneumatikus és pszicho-biológiai egységét érintik és ragadják meg, azaz teljes individuális emberi valójára gyakorolnak hatást. Ezzel egybehangzó Pál apostol tanítása is, aki a nyelveken szólás (mint extatikus élményszerűség) magyarázatát, értelmezését hangsúlyozza a gyülekezetben, mert ez szolgálja közvetlenül a közösség épülését (1Kor 14.).

c) A megtérés folyamatában tapasztalható kettős tudatállapot a személy tudatos énjében (ego) áll be. Egyfelől megfigyelhető a múlt és jelen gyakorlatában élő cselekvések, érzések negatív töltése, mindaz, amitől a tudatos én szabadulni akar (ó-ember). Másfelől ott helyezkedik a tudatos én rétegében egy ellenpólus, mely a vágyott állapotok elérésére törekszik (új ember). A megtérés folyamata ezt az ellentétpárt integrálja oly módon, hogy a megtérési folyamat végére hangsúlyeltolódás történik az új állapot javára. A személyiség egészében egy magasabb szint áll be. Ellenkező esetben, a tudatban megnövekedett feszültség kettészakíthatja azt, tudathasadásos állapot következhet be. Sajátos módon értelmezve, a megtérés a lélek egy olyan belső dinamikája, mely annak védelmi rendszereként is tekinthető.

d) A megtérés eseményét követően a lélek mély rétegei megnyílnak és pozitív tartalmak áramlanak be a tudatba, melyek nagy energiatöltettel az önkibontakozás, önmegvalósulás boldogságélményét hordozzák. Az értékgyarapodás, még ha kis mértékű is, így tulajdonítható kis megtérésnek, melyről a Szentírás, mint naponkénti megtérésről beszél (Kol 3,9-10). Nagyon nyomatékosan meg kell állapítanunk, hogy folyamatában az tekinthető egészséges megtérésnek, melynek belső tartalmai a szelf (ősmagunk) tartományából áramlik be a tudatba. Amennyiben nem így történik, a tudattalan rétegeiből, az archetipikus torzított tartalmak kerülnek felszínre. Ezek lehetnek pozitív vagy negatív élmények, de tartósságuk és a személyiséget meghatározó tartalmuk a „gyümölcsökből” ismerszik meg.

9.6.2. A megtérés és újjászületés fáziskülönbségei

Süle Ferenc különbséget tesz két fázis között: az egyik a tulajdonképpeni *megtérés*, a másik a szentírási értelemben vett *újjászületés*. A két folyamat fázisában, tehát a megtérés folyamatának részeként értelmezhető, de *alkatilag* nem választható külön egymástól. Ide tartoznak még a az *első öröm* és *visszacsapás* jelenségei.

9.6.2.1. A megtérési fázis

A lelki válság vagy krízis bekövetkezett állapota váltja ki a tudatos én (ego) igényét a változtatásra. Ennek előidézői lehetnek személyes traumatikus élmények, sajátos élethelyzet, veszteség, életpálya megtörése, stb. Ebben a válságállapotban a személyiség tudatos része (ego) megtapasztalja önmaga korlátait és tehetetlenségét. Ez egy egzisztenciális szorongást idéz elő, mely a túlnyomóan racionális beállítottságú személyeknél nehezen elviselhető szorongást eredményez. A szorongás megtapasztalása a tudatos én önmagára vonatkoztatott értékrend változását eredményezi. Szükséges tehát, hogy a lélek mélyében lévő árnyéktartományból új erők áramoljanak a tudatba. Ennek hatása a bűnösség felismerését, a hibák *belátását* és *elfogadását* eredményezi. A *bűntudat* és *bűnbánat* két teológiai fogalom, mely szervesen kapcsolódik a megtérés első fázisához. A jungi felfogás szerint a lélek természetes belső dinamikája teszi lehetővé, hogy az ego összeomlása, megsemmisülése a tudattalan mélyebb tartományai felé vezetve onnan nyerjen megújulást. Az ego erőtlensége annak fejlődő- és változóképességét is jelenti, ugyanis innen vezet az út a felismert megoldások fele.

9.6.2.2. Az újjászületési fázis

A megtérés fázisa egyértelműen arról beszél, hogy a tudatos énben bekövetkezett értékválság megoldásra vár. A lélek egységének homeosztatisztikus elve a keletkezett válság helyreállítására törekszik, s az értékválság ellensúlyozása a tudattalan mély rétegeiből feltörő erők által valósul meg. Amennyiben ez nem történik meg, a krízis mély és maradandó nyomot hagy a lélekben. „*Mert az Isten szerint való szomorúság megbánhatatlan megtérést szerez az üdvösségre, a világ szerinti szomorúság pedig halált szerez.*” (2Kor 7,10)

Az újjászületés fázisában a kollektív tudattalan mély rétegei aktiválódnak, s a szelfből kifelé áramló erők egy új identitás kialakulását segítik elő, mely értékében, kompetenciájában meghaladja az előzőt. A lélek tehát nem csak az önkritika elmarasztaló érzését, hanem a megújulás lehetőségét is generálja. Ez egy belső értékrend változást és átrendeződést jelent.

A tapasztalás szintjén a kegyelem fogalma kerül előtérbe. Amennyiben tehát a szelf pozitív értéktartománya termékenyíti meg a válságba jutott tudatos ént, a kegyelem mindenek fölött álló élménye valósul meg: Isten elfogad, szeret és megbocsát mindennek ellenére. Ez a

lelki történés az élet igazi ősforrására való rátalálás örömeivel az Istennel való találkozás felemelő érzésével jár. Az újjászületés nem csak időszakos lefutású folyamat. Egy kapcsolat kezdete ez, mely az ego és szelf között jön létre, s mely immár nem a tudatos énre, hanem a szelfre koncentrálódik. Ennek kihatása van a tudatos énre, a kapcsolatok alakulására, a narcisztikus beállítottság altruisztikus átformálására.

9.6.2.3. Az első öröm időszaka és a visszacsapás kísérőjelensége

Egybeesik az újjászületés során megtapasztalt felszabadító érzéssel. A személy tapasztalása környezetében más értékkel és hangsúllyal bír. Új erők és új rend uralkodik benne, mely az élet élıhetőségének örömet gerjeszti.

A lélek homeosztatisz belsı dinamikája nem egységes irányítású. Így, az entrópius hatást követően beáll a visszacsapás lehetősége. A lélek mélyén mőködı óember újra teret nyerni igyekszik. A még nem megerősödött új ember léte veszélybe kerül, mely vallásos körökben nem elfogadott és nem felvállalható. Ez belsı elfojtásokat eredményez, mely belsı destruktív folyamatokat indít el. A megtérés folyamatában tehát a gyakorta elkövetett hiba az egyoldalúan pozitív beállítottság, a folyamatot természetsszerűen követı utóhatások figyelembe vétele nélkül. Ezek az elfojtások a megtérés elızıeten megtörtént eseményeit veszélyeztetik, azáltal, hogy a megfelelési vágy, az ego narcisztikus hatása újra elıtérbe kerül, mely újra az ego-centráltságot teszi hangsúlyossá a személyiség önszerveződésében.

9.6.3. A megtérés, mint vallásos lelki jelenség öt átfogó csoportja

A vallásos tapasztalatok időrendi sorozatában találjuk a megtérés jelenségét. Ez egyfajta kapunyitás a szellemi élet megindulására. Ennek jellemzője, hogy a személyes egyéni problémáinkhoz kapcsolódik és a személyesen túli transzcendens valóságok megtapasztalását is hordozza.

Antoine Vergote öt nagyobb jelenségre szűkíti a megtérés folyamatát.⁷⁴⁶

1. *Az ébredési megtérés.* A folyamatot már a század elején végzett kutatásban felismerte James Starbuck, amely serdülők megtérési habitusát ismertette. E megtérési folyamat három jelentős fázisban történik: *a morális rászorultság érzésének felébresztése*, a bűnösség érzését a tehetetlenség, a kisebbségi érzés, a kétségbeesés és kilátástalanság érzése váltják fel, *a változtatás igényének megfogalmazása*, a megtapasztalt kritikus állapotban a változtatás lehetősége fogalmazódik meg, *fellendülési szakasz*, melyben a reménykedés, a bizalom és üdvösségvárás pozitív érzése dominál. E megtérési forma az erkölcsi és érzelmi krízis nyomán történik, drámai fordulatot eredményez, ez azonban nem tartós.

⁷⁴⁶Lásd: VERGOTE, 2001. 179.k.

2. *Megoldásközpontú megtérés.* Egy bizonyos élethelyzetben megtapasztalt válság kényszerhelyzetet idéz elő. Ebből a kényszerhelyzetből a vallásosságba való hirtelen menekülés a szabadulást teszi lehetővé. Ennek a folyamatnak visszaeséssel járó, fluktuáló fázisai ismertek. A hitet megélt, érzelmi világának élményszerű változásán keresztül ment személy újra vonzódni kezd a vallásos élet felé és lassú lépésekben járja be azt az utat, melyet korábban élményszerű hirtelenséggel már megtapasztalt.

3. *Folyamatos megtérés.* Az intellektus és érzelmi együttthatók egyformán jelen vannak és fejlődnek. Lépésről lépésre, szinte észrevétlenül történik a megtérés.

4. *Megtérés drámai fordulatok alapján.* Váratlan sorsfordulat eredményezte összeomlás kiszámíthatatlan következményekkel jár. Megtörténhet, hogy a személy lázadásában a vallás ádáz ellenségévé válik, azonban az összeomlásban megtapasztalt egyetlen Istenben felfedezett érték keresőjévé válhat. A megtérést érzelmi megrendülés indukálja, ezért az nem is tartós.

5. *A tapasztalás utáni megtérés.* E megtérési jelenség is vallásos tapasztalaton alapul. Isten valósága közvetlen tapasztalat formájában jelenik meg. Ez történhet egy szeretetélmény, evangéliumi elmélkedés és felismerés, vagy más kultikus cselekedet nyomán. E megtérés vallásos tartalma határozza meg a jelenség tartósságát és erősségét.

9.6.4. A hit fejlődése és a megtérési jelenség kapcsolata

James Fowler érdekes összefüggést mutat ki a hit fejlődési szakaszai és a megtérés folyamata közt.⁷⁴⁷ Jóllehet a hit fejlődése sajátos, életkori szakaszokhoz családi és pszichoszociális elemekhez kapcsolt folyamat, felismerhetőek a megtéréssel rokon kapcsolati szempontok.

1. *Hitfejlődés megtérés nélkül.* Az ortodox vallásosságot gyakorló családokban felnövő személy elsajátítja a vallásos tradíciót, rítust, és a vallásos gyakorlat által az újabb mintákat újra és újra elsajátítja.

2. *Megtérés hitfejlődés nélkül.* Amennyiben a megtérés folyamata nem kapcsolódik egy magasabb szellemi és értékvalósághoz, mely az identitást és énképet erősítené, nem történik hitfejlődés.

3. *Hitfejlődést előmozdító megtérés.* A megtérés során a személyes és vallásos kapcsolatok újraértékelődnek, és életmódváltás következik be.

4. *Megtérést előmozdító hitfejlődés.* Interkonfesszionális megtérési esetéről van szó. A beleszületett hagyományos vallási, morális és intellektuális értékek iránt kritikus személy egy másik vallás teológiai tartalmában fedez fel olyan valóságértékeket és gondolati struktúrákat,

⁷⁴⁷A továbbiakban Fowler összefoglaló magyarázatára támaszkodom. Lásd: FOWLER, James: Die Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn. Gütersloher Verlag Gerd Mohn, 1991.292.299-304.

melyek számára megfelelnek.

5. *Megtérés, mely bekapcsolódik egy bizonyos hitfejlődési szintbe.* Egy nem hívő és nem vallásos középkorú személy megtérése nyomán vallásos környezethez kapcsolódik, az életkorának megfelelő hitfejlődési fázisa szerint.

6. *A hitfejlődéssel összekapcsolt fájdalmat megelőző megtérés.* A fundamentalista körökben tapasztalat büntudat generálta félelem, a kárhozattól való rettegés nyomán történt átütő megtéréselmény a megbocsátás és szabadítás érzését hozza. Amennyiben e folyamat gyermekkorban történik, a felnőttkor hitfejlődési szintjét teremti meg, mely annyira erős, hogy a serdülő-, majd ifjúkori identitáskrízisek sem zökkentik ki, várhatólag egész életében ezen a szinten marad.

A fenti párosítások ugyan formálisak, ám bepillantást engednek abba a rejtett dimenzióba, mely a vallásos tapasztalat széles skáláján, a megtérés folyamatával értelmezhető.

9.6.5. A bűnbánat és a megtérés kapcsolati felületei

Hol a találkozási felület? Ha csupán nagy léptékű vizsgálat alá vetjük a két lelki folyamatot, oly sok hasonlóságot fedezünk fel, hogy feltevődik a kérdés: nem ugyanazon folyamat különböző intenzitású fázisáról beszélünk? A teológia egyértelműen különbséget tesz a megtérés és a bűnbánat jelensége és tartalma között, viszont szinte mindig egymáshoz kapcsolódva említi. Oly módon, hogy a bűnbánat, időrendi eseményként megelőzi a megtérést, sőt mint rokon folyamatot hívja életre azt, mintegy elfordulást, a személyben végbemenő gyökeres változást idéz elő. A továbbiakban hasonlóságok és eltérések pontjait fogom tárgyalni, a serdülőkor fejlődéslelektani jellegzetességei alapján.

Három tényezővel kell számolnunk a bűnbánat folyamatában: a bűn felismerésével (büntudat), a kellemetlen kísérő érzésekkel és a bűn akarati leküzdésével. Már serdülőkorban szembesül a fiatal személyiség a vágyott és megvalósítható dolgok közti áthidalhatatlan szakadékkal. A tehetetlenség és gyöngeség lesújtó felismerése mélyre gyökerező szégyen- és tökéletlenség érzetet indukál. Az ember két dolgot tehet: beismeri önvizsgálat által hiányos állapotát, vagy rejtegeti, titkolja azt. Az őszinte önkritika hiánya nélkülözi az őszinte bűnbánatot is. A bűnbánat nélkül a vallásos beállítottság sem változik, a beállítottság változása pedig szerves előfeltétele a megtérésnek, de minden irányú vallásos fejlődésnek is egyaránt. Ezért a bűnbánat minden megtérésnek elengedhetetlen feltétele.⁷⁴⁸

A hasonlóságok mellett megállapítandó a különbség is, mely a felismerési fázis mélységében keresendő. A megtérésben a felismerés belső, egot szétszakító válságot idéz elő, mely a „megsemmisülés” során a tudattalan mélyebb rétegei felé (befelé) irányul, ahonnan

⁷⁴⁸V.ö. VETŐ, 1965.113.kk.

újult pozitív tartalmak törnek felfele a tudati rétegek irányába.⁷⁴⁹ A bűnbánat során ez a tudatos folyamat összekapcsolódik a bűnösséget kísérő kínzó érzésekkel, mint szégyen, utálat, undor, nyugtalanság, irtózás, félelem, sajnálkozás, szomorúság, melyek az elkövetett cselekedetre vonatkoznak, s ugyanezek az érzések fordulnak elő a megtérés során, mint kísérőjelenség. A bűnbánat során ez készíti elő a tudatos, akarat szerinti elfordulást mindattól, ami a múlt eseményében történt. Az akarati tényező tehát olyan eleme a bűnbánatnak, mely meghatározza a személy belső elfordulását az elkövetett cselekedettől, ebben különbözik is a megtéréstől, amely folyamat viszont független az akarattól. A megtérés során a válságba jutott ego felé a tudattalan mélyéből, a szelf irányából hatolnak felfelé-kifelé új és pozitív értéktartalmak, melyekkel az ego újra azonosulni képes, ez teszi lehetővé a megújult ego integritását önmagával, egy új identitást, egy új lét lehetőségét teremti meg ezáltal.

9.6.6. Az ellenállás és megtérés

Az analitikus pszichológia igen régen felismert és kutatott területe a páciens ellenállásának leküzdése, a rejtett, elfojtott érzések tudatosítása. Freud az önismeret teljességével vélte ezt a problémát megoldani. A megtérés folyamán igen gyakran, szinte természetszerűen találkozunk az ellenállás jelenségével. Azt mondhatnánk, hogy a személyiség egy védekező mechanizmusa, mely a személyiség stabilitását, a külső, felforgató képzettartalmakat igyekszik kizárni. A szégyen érzését kísérő reakciók hasonló tendenciát mutatnak: elrejteni önmaga és a mások tekintete elől mindazt, ami hátrányosan érinti az ember méltóságát.

Az ellenállás olykor spontán előítéletek formájában jut kifejezésre. Ezek intenzív érzelmi töltettel járnak együtt, s a tudatos én küzdelme meggy végbe az érzések stabilizáló emlékével.⁷⁵⁰ A megtérés folyamata nem csak lelki-pszichikai dimenzióban terjed, hanem időben is meghatározható távlatai vannak. A visszaesés fázisa ez, melyben a racionális érvek dominálják a vallásos érzést. A megtérésben áhított új állapot háttérbe szorul, a lelki kinyilatkoztatás elhalkul. Olykor évek múlva történik csak újra fellángolás, mikor a személy belső lelki struktúráit az újonnan nyert nézőpontok szerint újrarendezte.

Ki kell mondani, hogy az ellenállás nem csak egészséges lelki mechanizmus, de *szükséges* komponense a megtérés kiteljesedésének. Csak az új életközpont szerinti átstrukturálás, mely ellenállások sorozatát kelti életre, eredményezi egy letisztult, múlt és jelen eseményeit újjáértelmező személyiség kialakulását.

9.6.7. A patológia és a megtérés világa

A patológiás lelki folyamat és a megtérés folyamata közt igen sok hasonlóság

⁷⁴⁹Lásd fentebb: *A megtérés folyamatának fázisai* c. fejezet.

⁷⁵⁰VERGOTE, 2001. 185.k.

mutatkozik, eredményükben mégis különböznek. A patológiás személy lelkében kettősség fejlődik. Egy tapasztalt valóság és egy, a lélek tudattalanjából fakadó, irreális képzet, melyet a személy ragaszkodóan megőriz. A valósággal nem ütközteti az irreális képzettartalmakat, nem szembesül velük, hanem mindkettőt beemeli világnézetébe. A megtérés folyamán ugyancsak két, egy már meglévő képzettartalom kerül szembe egy új képzettartalommal. Mindkettőnek igaz realitásértéke van és áthatják a személyiség egészét. A megtért ember közel engedi az új hitképzetek kérdéseit önmagához, s a felmerülő kétségek a már meglévő képzettartalmak felülvizsgálatát követelik. E két tartalom ütközése, a belső értékek konfrontálódása eredményezi az új képzettartalom integrálását.⁷⁵¹

9.7. A serdülőkori büntudat valláslélektani értelmezése

9.7.1. A meghatározatlan, vagy képzelt bűnösség

A bűnösség érzésének lehet azonban elvont, vagy meghatározatlan formája. A meghatározatlan bűnösség érzésének fejlődését megelőzi a csökkent értékű serdülőkori bűnösség érzése. Ebben az életkorban a kognitív funkciók előretörése, az identitás kialakulása és önállósodási tendencia jellemző. Ezzel magyarázható, hogy az igazi bűnösség érzése tulajdonképpen csak felnőttkorban jelentkezik. Ha egy alkalmi rendőri ellenőrzés során egy felnőttet hatalmába keríti a meghatározatlan bűnösség érzése, nem tekinthető normálisnak. Ez azt igazolja, hogy a személy autonómiája még nem fejlődött ki teljesen. A külső, autoritatív hatás szuggesztív módon befolyásolja a serdülő személyiségét, amely – a védelmet biztosító személyi autonómia hiányában – feszültséget, lelkiismeret furdalást, azaz a *meghatározatlan bűnösség* érzését indukálja.⁷⁵² A személyi autonómia fejlődésének lemaradása vagy gyengesége teret engedhet a *meghatározatlan, vagy képzelt bűnösség érzésének*, amely, ha a serdülőkor után a felnőttkorban is állandósul, jelentősen befolyásolhatja annak kedélyállapotát, sőt az egész életérzésre is kihatással lehet.⁷⁵³ A személyiség együtthatói ilyenkor is aktívak, jóllehet e működése üres járatú, mert a szelf és ego között generált feszültség *nem felel meg a realitás igényének*. Ugyanez a folyamat visszafelé is tevékeny: a környezet érték hanyatlása (jogi, kulturális, szocio-morális, vallási), megakadályozza egy egészséges értékítélet, helyes erkölcsi norma, egy, a realitás szerinti bűnösség érzet kialakulását. A megalapozatlan önhibáztatás gyakorisága neurotikus büntudatot

⁷⁵¹VERGOTE, 2001. 184.

⁷⁵²Irracionális büntudat. HORVÁTH-Szabó Katalin: Vallás és emberi magatartás, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Piliscsaba, 2007. 92.

⁷⁵³VERGOTE, Antoine: Büntudat és vágy, Semmelweis Egyetem-Párbeszéd Alapítvány, Budapest, 2008. 101.k.

eredményez,⁷⁵⁴ mely jelenség a patológiás bezárkózást vagy menekülést támogatja.

Említést érdemel az egyházi gyakorlatban bevett általános (és nem konkretizált) bűnvallásra történő felhívás, akár liturgiális keretek között, ami a meghatározatlan bűnösség érzését indukálja, azaz, még jobban elmélyíti. Ami segít ezt feloldani, az az egyetemes normák tudatos összekapcsolása, mely időről-időre egy megújulást eredményez és eltávolít a bűnösség érzésének neurotikus hatásától.

9.7.2. A serdülőkori büntudat és lelkiismeret kapcsolata

A fentebb vizsgált mélylélektani folyamatokat elsősorban intrapszichikai hatásuk szerint vizsgáltuk. Ezeknek a folyamatoknak azonban sajátos módon, interperszonális hatásaival is számolnunk kell, mely tényszerű helyzetek a pasztorálpaszichológia számára vetnek fel éles, megválaszolásra váró kérdéseket.

a) Az áttétel

„A gyermekkorból származó érzések, mint szeretet, gyűlölet, félelem, csalódás, büntudat, szégyen, bánat, a szülőkkel való kapcsolat viszonytörténeteiből erednek és a felnőtté válás kényszerű felejtésének "óceánjába merülnek." Csak egy-egy felszíni bója mozgása jelzi a mélység erőinek nyugtalanságát”⁷⁵⁵. Úgy Freud, mint Jung, az áttétel és viszontáttétel sajátos dinamikájában fedezte fel a személyben lappangó, elfojtott érzések másik személyre történő kivetítésében. A pszichoterápia azóta sokszorosan átvizsgálta, sőt a segítség folyamatában hatékonyan felhasználja az áttétel és viszontáttétel tünetegyüttesét. Amikor a lelkipásztor/terapeuta felismeri páciense jellegzetes viselkedésében, viszonyulásában azokat a helyzettől független, behozott kapcsolati reagálási módokat, amelyek őrá átvetülve felruházzák nem valós vonásokkal, érzésekkel, akkor az így tetten ért áttételben felélednek a hajdani, gyermekkori kapcsolati helyzetek, érzelmek, sebeződések, traumák. A személy tudatos viselkedése úgy viszonyul annak tudattalanjához, mint a víz felszínén mozgó bója a víz mélységeiben munkáló áramlatokhoz. A szülő viselkedése gyakran hordoz lappangó, feldolgozatlan traumatikus élményeket, mely egy valamikori történés, a lelkiismereti funkció mellőzése vagy annak elfojtásának eredményeként született és maradt meg a tudattalan mélyebb rétegeiben, és ezt a konfliktus tartalmat kivetítve, mintegy irreálisan terheli gyermekét.

Jung nyomdokait követve igazat adhatunk: „*Bűn(tudat) nélkül sajnos nincs lelki érés és nem tárulkozik ki a lelki horizont.*”⁷⁵⁶ Ennek analógiájára kijelenthetjük, hogy a lelkiismeret,

⁷⁵⁴A freudi tanításnak megfelelően a felettes én túlműködése teljesen alárendelheti az ego-ét. A túlzott büntudat ön-agressziót vált ki. V.ö. FREUD, 1993. 68-73.o.

⁷⁵⁵BAGDY, FEKETE, ERDÉLYI, MEZŐ: Luborsky „Központi Kapcsolati Konfliktus-témák módszere”. In: BAGDY Emőke, BAKTAY Gizella, MIRNICS Zsuzsánna (szerk): Pár és családi kapcsolatok vizsgálata. Budapest, 2006. 12.1.

⁷⁵⁶Saját ford. HARTUNG, Marianne: Angst und Schuld in Tiefenpsychologie und Theologie. Verlag W.

mindenekelőtt a lelkiismeret furdalás egy mennyei ajándék, egy valóságos kegyelem, amennyiben egy magasabb szintű önkritikát szolgál. A lelkiismereti tüske jelzésként szolgál, hogy tudatalatti dolgok várnak felfedésre. A személy, a bűn miatti izoláltságból szabadulva újraalakítja önmaga helyét mikro- és makroszociális szinten. A bűn tudatosításának folyamata, végső soron tehát a felebarát iránti felelős cselekedethez vezet, ez pedig a személy önmegvalósításának, kiteljesedésének lépcsőfoka.

9.7.3. A bűntudat mélylélektani együttthatói:⁷⁵⁷ elfojtás, beáramlás, projekció

Látnunk kell a nyugat-európai társadalmi ideológiák és etikai alapok rendszerének összhatását, melyben a keresztyén etikai elv, a mohamedán tanítás, a görög filozófiák, az angol etikai magatartás, a franciák kegyessége, a farizeusok törvényhűsége, mint a jó egyetemes, abszolutizált és pluralizált normái léteznek, mellyel a társadalom és individuum egyaránt azonosul. Ez a folyamat mára *egy* általános társadalmi és etikai jelenség *csupán*. A szociáletika és lélektan hatásterületeinek metszéspontjához érkeztünk. A serdülőkre gyakorolt szociáletikai hatások rendjén elsősorban két, sajátosan mélylélektani fogalomról, az *elfojtásról* és a *beáramlásról* kell szót ejtenünk. Úgy Freud, mint Jung tárgyalja ezt a két, egymással ellentétes folyamatot.

Az elfojtás, az én-tudatnak az a sajátos magatartása, mely által a személyes negatív tartalmakat, mely az etikai normáknak nem felel meg, elfojtja, azaz tudaton kívülre, a tudatalattiba *helyezi*, gyakorlatilag megszabadul tőle. Ez egy jól ismert védekező mechanizmusa a serdülő személyiségének, mely áldozatot kíván, és szenvedést okoz. Ugyanakkor a kizárt személyiség tartalmai és az ego között megmarad egy tartós kapcsolat. (ez történik a szexuális tiltás, étkezési korlátozás, agresszió elfojtása, viselkedési szabályok betartásakor).

A beáramlás, jellegében hasonló, irányultságában viszont ellentétes folyamat. A tudatalattiba fojtott, létező tartalmak, melyek egykor a személyiség (leszakadt) részei voltak, elvesztették kapcsolatukat a tudatos énnel. Meghatározatlan idő múlva, egy, a tudat által kontrollálhatatlan folyamat során betörnek a tudatba, s annak rendszerét és világát felborítják, összezavarják. Ez a jelenség a szexualitás, agresszió, düh és egyéb elkövetett és elfojtott elemek betörését jelenti, melynek ellenhatásával nem csak a serdülőnek, de a szülőnek, iskolai lelkigondozónak, tanárnak is számolni kell.

A szerepszemélyiség, mint maszk, mint uniformis, vagy védőpajzs, mely mögé megbújik a személy valóságos énje, azt az idői és társadalmi követelményrendszernek

Kohlhammer, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz, 1979. 51.

⁷⁵⁷Az alábbiakban Neumann összefoglaló írására támaszkodom. NEUMANN, Erich: Tiefenpsychologie und neue Ethik, Kindler Verlag BmbH, München, 1973. 3.Aufl. 17.kk.

megfelelő tartalmat közvetíti és hordozza, melynek a valódi én, elfojtások és beáramlások által megfelelni igyekszik.

A morális értékrend alulfejlettségét gyakran a primitív közösségek bűnbánati reakciójában érhetjük utol. Ez a magatartás gyakran hordozza a *bűnbak* keresésének és találásának aktusát. Ennek pszichológiai folyamata és magyarázata ismert: projekciónak nevezik. A személy, aki nem tudja integrálni az elkövetett hibás cselekedetet, azaz sem bűnvád, sem büntudat nem tud közel férkőzni személyéhez, azt nem is tudja valójában integrálni. Az ilyen ember nem *saját vétekről*, hanem *másra kivetített vétekről* tud. Ezt a mélypszichológia *árnyékprojekciónak* nevezi. Azt a külső-belső rend ellen elkövetett vétket, melyet a személy nem képes integrálni, mint saját vétket, és nem tud vele mit kezdeni, mint idegen konfliktussal, egy külső idegen tárgyhoz, közösséghez, mint a probléma idegen természetű okozójához kapcsolja, és próbál megszabadulni tőle. A bűnbakkeresés egyéni és csoportos formában is működik.⁷⁵⁸ Családi közegben, de serdülők csoportjában, iskolában gyakori előfordulást mutat a bűnbak kinevezése: a problémák forrásának áttolása adott személyre. Amennyiben a „*bűnbak*” a ráruházott terhekkel a *pusztába űzetett*, a projektáló személy vagy közösség új bűnbakot keres magának.⁷⁵⁹ Adott kultúrterületen, iskolai közösségben élő *kisebbségek*, az árnyékprojekció idegen tárgyai, amennyiben fajilag, társadalmi rétegződés szerint, iskolai teljesítmény, nem, bőrszín vagy vallásos irányultság alapján másak, mint a közösség többségi csoportja.

A serdülő belső identifikációja, meghatározza adott személyhez és közösséghez való tartozását, döntését és viszonyulását. Ez az úgynevezett *beállítódás*. Ennek pozitív és negatív tartalma lehetséges, attól függően, hogy milyen értékrenddel azonosul a tudat. Ez kétféleképpen történik. A tudatba beáramló és azt elborító tartalmi töltetek meghatározzák a tudatos én viszonyulását. Ez történhet belülről, a tudattalanból, az árnyékszemélyiség elfojtott és kontrollálatlan tartalmaiból (beáramlás, elfojtódás), és kívülről, a környezeti társadalmi értékhatások által. Mindkét folyamat affektíven hat a serdülő személyiségének működésére, identitásának alakulására, pozitívan befolyásolja és/vagy tájékozódásképtelenné teszi azt.⁷⁶⁰

A külső értéktartalmak a társadalomban létező aktuális normatívák szerint képeznek nyomást a személy tudatára. A polgárosodó nyugati társadalom embere ilyen illuzórikus értékidentifikációnak lett alávetve az elmúlt század folyamán, több formában is. A pozitívizmus, mint a haladásba vetett hit, előfutára volt az első világháborúnak, a modern

⁷⁵⁸A bűnbak-pszichológia alapjai az ószövegségi kollektív bűnfeldolgozás aktusára vezethetők vissza, ami a főpap közvetítésével, a nép bűnének kecskebakra történő ráolvasásával, az elkövetett bűn átruházásában történt. Az árnyékprojekció kultikus elemek általi közvetítését figyelhetjük meg. V.ö. NEUMANN, 1973. 3. Aufl. 19.

⁷⁵⁹V.ö. HIRSCH, 1998. 60.kk.

⁷⁶⁰Lásd: *Diffúz és kritikus identitás*.

ember önmegvalósítása, mint a teremtés fejlődési csúcsa, az árja (nem zsidó) felsőbbrendű fajjal való azonosulás a nemzetszocializmust indította útjára. Az illuzionizmus, és a kollektív társadalom meghazudtolása a háború és szabadság eszméje által, az egyén pszeudo-keresztyén, pszeudo-humanista, pszeudo-liberális és pszeudo-emberi magatartását eredményezi.

EXK. A korjelenség egyik ismérve a személyes szabadság döntésjoga okozta szabadosság. Jogi keret támogatja ugyan a társadalmi normák abszolutizálását, ám a lelkiismeret belső hangja tiltakozik ellene. Gyakorlati probléma: a törvény, a személyes szabadság jogszabálya által felülírja a belső hang jogát. Létjogosultságot biztosít a személyi abszolút szabadságnak és viszonyítási, nevelési alapelvként kezeli azt. Ennek személyes, gyakorlati vonatkozása, hogy az elfojtás-beáramlás dinamikája az individuumra gyakorol nyomást. Felborítja a személy belső élet- és értékrendjét. (lásd: eutanázia kérdése, abortuszprobléma, szexuális orientáció, gender kérdés, klónozás, gazdasági érdekelletetek, stb.)

Ahhoz, hogy a serdülő fiatal külső és belső kapcsolataiban személyiségfejlődésében *egész-séget* éljen meg, szüksége van a *hármass* kötésű kapcsolatára: *coram Deo*, *coram mundo*, *coram sui ipso*. Az ember a bűntudat alóli felszabadulást nem önmagától, sem bármely más társadalmi eszmerendszertől, hanem Istentől nyeri egyedül (*coram Deo*). E bírói szék az a fórum, ahol a lélek a bűntudat nyomása alatt újra önmagára talál.

9.8. A vallásos kétségek és értelemadás fontossága a serdülőkorban

9.8.1. A lét értelmének értelmetlensége

Az elidegenedés bűnt okoz, a bűn a még további elidegenedéshez vezet. Ennek mélyebb értelmezése a rossz *romboló szerkezetét* feltételezi, melyet az ember, szabadsága által, önmaga követ el önmaga ellen. Ez énvesztést idéz elő. Amíg a romboló erők koncentráltan képezik az ember személyének egy részét, addig lehet ellenük koncentráltan küzdeni. Ha egymás ellen fordulnak, szétszakítják a személyiséget. Az ember központosult énjének (szelf) széthullása eredményezi az ember személyének teljes elvesztődését, széthullását. Intra- és interperszonális világa, következésképpen a transzperszonális is, többé már nem értelmes egész: „...az ember teljesen valótlannak érzi a saját világát, semmi sem marad, csak az a tudat, hogy a saját énje üres...”⁷⁶¹(...) „az ember szorongó haláltudatát a bűn alakítja át annak a szörnyű felismerésévé, hogy elveszítette az örökkévalóságot. Ezért a meghalás miatti szorongás összekapcsolható azzal a vágygal, hogy megszabaduljunk önmagunktól. Az ember azért akar megsemmisülni, hogy elkerülje a halált, de nem csak, mint valami természetes véget, hanem, mint bűnt is.”⁷⁶²

Az elidegenedés folyamatában, a halál miatti szorongás sokkal nagyobb, mint a megsemmisülés miatti szorongás. A lelkiismeret szorongatása, adott esetben, sokkal nagyobb lehet, mint a közvetlen, haláltól való félelem, mely az egzisztenciális válságból való szabadulás (egyetlen) útját képezi. A kétségbeesés konfliktushelyzet az ember számára, melynek egzisztenciális és interperszonális okai ismeretesek. „Az öngyilkosság rövidzárlatos utilitarizmusa abban nyilvánul meg, hogy az önpusztító akcióra készülő személyiség helyzetértékelése szerint a saját halál előidézése, bármennyire félelmetes és fájdalmas, későbbi nagyobb kín nagyobb kellemtelenség elkerülését teszi lehetővé.”⁷⁶³ Abból a különbségből adódik, amivé az embernek lennie kellene és ami valójában. Ez egy elkeseredett haláltusa azzal a felelősségtudattal, ami az ember létének értelmét megfogalmazza, illetve annak elvesztése után képtelen létének újra értelmet találni. Az ember önmagába záródik konfliktusaival együtt, s ebből a bezártságból nem menekülhet. Az öngyilkosság egy gyakorlati lehetséges menekülés ebből a bezártságból (önmaga elleni védekezéséptelenségéből). Ezek figyelembevételével, az öngyilkosság kérdését sokkal alaposabban kell megvizsgálnunk, illetve szem előtt tartanunk azt az egyházi megítélés és újraértelmezés végett és nem csupán vallási, erkölcsi (elő)ítélet tárgyává tennünk.

⁷⁶¹TILLICH, 2000. 284.

⁷⁶²TILLICH, 2000. 288.

⁷⁶³BUDA, 2001. 189.

Az öngyilkosság problémája a halál utáni eszkatologikus továbbgondolásra késztet. Amennyiben keresztyén talajon értekezünk e kérdésről (és ezt tesszük), elmondható, hogy az öngyilkosság nem megoldás az örökkévalóságra nézve, azaz nem szabadít ki a végső és feltétel nélküli dimenziójából. Mindenik személyes probléma az örökkévalóság viszonylatában, a megváltás tényében vár megoldásra. Az „itt és most” viszonylatában azonban – mint menekülés a kétségbeesés elől – megoldást mutat.⁷⁶⁴

9.8.2. Az értelemadás fontossága – megküzdés a mindennapokért

A serdülőkor vallásosságának lelki dinamikájára jellemző a kételyek megfogalmazása, valamint a lelki élet, a már elfogadott vallásos élet újra átgondolása.

A James Fowler által meghatározott hitfejlődés *harmadik szakaszában*⁷⁶⁵ (13-15 év) az autoritás még a szelf tartományán kívül van, azaz a serdülő az interszónális kapcsolatok keresztmetszetében látja önmagát⁷⁶⁶ A baráti és szülői bizalmi kapcsolatok mellett, számára Isten egy döntő jelentőségű *másik*, akinek kapcsolati jelenléte az énképet és értékrendet rendszerező hatalom. Az autonómiára törekvő tendencia a külső, szülői és vallásos abszolút hatalom elvesztésével jár, melyben a serdülő megtapasztalja önmaga egyéniségének szabadságát. Ebben a tapasztalásban benne van az önérvényesítés igénye, a nemiség ösztönző erejének kifejeződése és a bizalmi krízis.⁷⁶⁷ A társakban, példaképekben való csalódás mélyen érinti, mert hitvilága még nem áll szilárd talajon.

A *negyedik szakasz* (16-21 év) az individualista-reflektív hit szakasza, mely a hittartalmak kritikai felülvizsgálatával jár. Az önérvényesítés igénye a serdülő belső világának felfedezéséből fakad, s szabadulni akar minden függőségtől, mely gyermekkorát végigkísérte. Ebben a függőségben a vallásosság is aktív részes, mert magába foglalja mindazt, ami a hatalom és az abszolút erkölcs kifejeződése. A szabadságra való igény az autoritással szemben jut kifejezésre, s kritikával fogad mindent, ami azelőtt vallási igazságnak számított.

A vallásos kétely alapvetően a serdülő vallásos nevelése folyamán felmerülő tanítások és hittételekkel szemben fogalmazódnak meg, melyek üzenetei *inkoherensek* a megtapasztalt szenvedéssel, vagy traumatikus megéléssel és nem hordoznak kielégítő választ magukban. A vallásos kétely nem egy objektív szkeptikus attitűdöt jelent bizonyos hittétellel szemben, hanem a személy identitásának, mentális egészségének és vallásos fejlődésének alapját.⁷⁶⁸ E

⁷⁶⁴V.ö. TILLICH, 2000. 288-295.

⁷⁶⁵FWLER, James: Die Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn. Gütersloher Verlag Gerd Mohn, 1991.171.kk.

⁷⁶⁶Ahogy Kohlberg mintája nyomán megfogalmazható: olyanak látlak Téged, amilyenek Te látsz Engem. Olyannak látom önmagam, amilyenek, gondlom, Te látsz Engem. V.ö. KOHLBERG, Lawrence: Die Psychologie der Moralentwicklung, Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main, 1994.21.kk.

⁷⁶⁷VERGOTE, 2001. 236.k.

⁷⁶⁸KÉZDY-MARTOS-BOLAND-HORVÁTH-SZABÓ: Religious doubts and mental health in adolescent and young adulthood. In: Journal of Adolescence, 2011,No.34. 39-47.

megfogalmazás két irányba mutat: egyrészt, nagy hangsúllyal, a gyermekkori kötődés és vallásos közeg kialakulására, másrészt előre tekint a fiatalkori identitás formálódására, mely a múlt befolyása alatt, még hosszú folyamatként áll a serdülő előtt.

A nemiség ösztönző ereje olykor büntudat formájában robban be a tudatba, ugyanakkor a boldogság érzését, a másikkal való érzelmi egyesülést helyezi kilátásba. A vallásosság túlzott szigorúsággal alkalmazott erkölcsi törvényei mély kételyt és büntudatot ébresztenek, mely azt az érzést kelti a serdülőben, hogy a vallásos törvény tulajdonképpen kibontakozó nemisége és érzelmi életének korlátja, valamint önmaga nem képes az előírt erkölcsi és tisztasági törvényeknek eleget tenni, ezért szabadulni igyekszik minden vallásos előírástól, mely korlátozza.⁷⁶⁹

A krízis⁷⁷⁰ és vallásos kétely párhuzamosan működő folyamatok, melyek nem feltétlenül destruktív tendenciájúak. Jóllehet mindkettőt negatív érzések, ú.m. stressz, düh, lehangoltság, kétségbeesés kísérik, azonban a krízis feldolgozásával személyiségfejlődés, az Istennel való kapcsolat mélyebb átélése, erősebb vallásos elköteleződés következik. Negatív kimenetelű krízis esetén a személyiség megreked, nem talál a már meglévő mellett magasabb szellemi, erkölcsi értéket, mely felé forduljon, ami gyakori esetben az (Istentől való) elfordulást eredményezi. A krízis mélységét nem az átélt trauma nagysága, hanem a személy aktuális lelkiállapota, stabilitása, érzékenysége határozza meg. Mindemellett hangsúlyos, hogy a krízis önmagában nem *betegség*, hanem a személyiség egy válsághelyzeti válaszreakciója.

EXK. Az ember létének dialogikus-analogikus voltát az anya-gyermek kapcsolatban, vagy annak hiánya miatti igényben fedezhetjük fel. Hasonlóan, a hit mindenkori, primér és alapvető krízisét Isten jelenvalósága és hiánya közötti feszültség adja. Kimondhatjuk, hogy a hit és az Istenbe vetett ösbizalom csak úgy nyeri el teljes értékét és létjogosultságát, ha Isten jelenvalósága mellett, a mindennapok próbája rendjén, Isten hiányát is megéli. Ez elengedhetetlen lépcsőfoka a személy integritásának és identitásának (negatív identitás) fejlődésében. *„Sokak büszkék vallástalanságukra, de gyermekeik nem vállalják a vallás nélkül folytatott élet kockázatát. Másfelől azonban sokan vannak, akik éltető hitet merítenek társadalmi célú cselekedeteikből, vagy tudományos foglalatosságukból. És vannak olyanok is, akik hívőnek vallják magukat, a gyakorlatban mégis az élet és az ember iránti bizalmatlanság árad belőlük.”*⁷⁷¹

⁷⁶⁹KÉZDY Anikó-MARTOS Tamás: Vallási kételyek, In: Vallásosság és személyiség, Szerk: Horváth Szabó Katalin. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Budapest, 2007. 164.kk.

⁷⁷⁰A „krízis” görög kifejezés, ami döntést, fordulópontot jelent, olyan állapot, mely akkor következik be, ha a „személy fontos életcéljai megvalósítása közben akadályokba ütközik, amelyeket a problémamegoldás szokásos módjaival egy ideig nem tud leküzdeni”. ÓNODY Sarolta, VIKÁR György: A krízis. In: Életesemények lelki zavarai. Szerk: PÁVEL Magda, Semmelweis Egyetem Mentálhigiéné Intézet-Párbeszéd Alapítvány, Budapest, 2005.149.

⁷⁷¹ERIKSON, 2002. 247.

A bizalmi krízis, vagy *perturbatio*⁷⁷² valójában a kisgyermekkorból származó szeretetigényből fakad. A gyermekkorban elszenvedett feldolgozatlan traumatikus életesemények, későbbi életkorokban kerülnek újra elő, az akkori megoldási lehetőség felismerésével, de változatlanul nagy lelki terhet okozva. Amennyiben a krízis állapota nem nyer feloldást, így az a személy élete központi kérdésévé válik, „*beszűkül*” és csak ezzel foglalkozik, idővel tehetetlenségi haragja önmaga ellen fordul.

A szülővel való konfliktus igen gyakran összekapcsolódik a vallásosság képviselte autoritással, melyet elvet, de a boldogtalanság szorongató érzése kíséri. E vallásos beállítottságot felforgató érzés negatívan hat a személyes istenkapcsolatra, ám másfelől segít, a vallásos kétely elmúlásával újra rendezni a személyes kapcsolati viszonyokat. Ma már tekintélyes szakirodalom foglalkozik a serdülők aktuális krízisproblémájával: az identitáskrízissel, az élet értelmetlenségével, a céltalansággal. A vallásosság járható út lehet megtalálni az élet elvesztett értelmét.⁷⁷³

A krízis és/vagy vallásos kétely fogalmával párhuzamosan említenünk kell az *értelemadás* szerepét, mint egzisztenciális válaszkeresést a felmerült krízishelyzetre. „*Nincs olyan helyzet, melyben az élet ne kínálna fel egy értelemlehetőséget, s nincs olyan személy, akinek az élet ne tartogatna egy feladatot.*”⁷⁷⁴ Ez a keresés egy sajátos *dereflexiót* kíván, mely az én önmeghaladását, azaz önmaga elfeledését, saját bajából való kilépést, egy magasabb valóság felismerését eredményezi.⁷⁷⁵ A leggyakrabban felismerhető értelem-törekvések a mindennapi élethez kapcsolt személyes célokról beszélnek, ezek adnak értelmet a mindennapoknak: szeretetkapcsolatok kialakítása, a vallásosság, spiritualitás, munkateljesítmény, az én meghaladása, altruizmus, társadalmi elkötelezettség. A vallásosság szempontjából történő újraértékelés azt jelenti, hogy a korábbi események és vallásos tapasztalat összefüggéseit újraértelmezi.⁷⁷⁶ Ez negatív tapasztalatot jelent, ám a vallásos hagyományok gyakran nevelői, fejlődési jelentőséget tulajdonítanak annak. A megtérés integratív folyamatának érzelmi töltete itt találkozik az újraértelmezés kognitív aspektusával. Ebben a folyamatban „*mind a valóság viszonyairól alkotott alapvető feltevések és hiedelmek,*

⁷⁷²HÉZSER, 2005.152.k.

⁷⁷³VERMA, Suman-MARIA, Madelene Sta.: The Changing Global Context of Adolescent Spirituality. In: The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence, Edit: ROELKEPARTAIN-KING-WAGENER-BENSON, Sage Publications Thousand Oaks London New Delhi 2006,124.kk.

⁷⁷⁴FRANKL, Viktor E.: Az ember az értelemre irányuló kérdéssel szemben. Jel Kiadó, Budapest, 2005. 170.

⁷⁷⁵V.ö. MARTOS Tamás: Vallásosság és az értelmes élet pszichológiája. In: Vallásosság és személyiség, Szerk: Horváth Szabó Katalin. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Budapest, 2007.18.kk.

⁷⁷⁶Középiskolások és egyetemisták között végzett vallásosság és megküzdés összefüggéseit vizsgáló felmérés igazolja, hogy a transzcendens elfogadása, a vallásos hit erőssége erős összefüggést mutat az érzelmi adaptív megküzdéssel, mely pozitívan befolyásolja az elégedettséget és egészségi állapotot. Lásd: KÉZDY Anikó: Fejlődési krízisek késő serdülő- és fiatal felnőttkorban. A vallásosság jelegzetességei és összefüggései a lelki egészséggel középiskolás és egyetemista mintában, Semmelweis Egyetem Mentális Egészségtudományok Doktori Iskola, PhD értekezés 2010.80.k.

*mind az alapvető célok, törekvések és értékek, mind pedig az élet értelmességének élménye részleteiben vagy egészében jelentős mértékben változhat.”*⁷⁷⁷

Összefoglalva, a vallásos kételyek, szerepüket tekintve, nem nevezhetők negatív hangolású folyamatnak. Ugyan erős érzelmi töltet áll mögötte, mégis, lehetővé teszik az átmenetet a személyes hitbeli döntés kialakulásához. A 15. életévben alábbhagy a kétely, s a keresés kerül előtérbe. Az Istennel szembeni elvárások és alulmaradások a serdülő hitéletének további alakulását határozza meg.

A vallásos kételyeket, jóllehet a szakirodalom a serdülőkor és a fiatal felnőttkor időszakával kapcsolja össze, megállapítható, hogy a vallásos kétely, mint magasabb identitást munkáló krízis, velejáró (lehetséges) eleme a megtérésnek, így a hitfejlődésnek is. *Az iskolai lelkigondozás hatékony segítsége katalizátora lehet ennek a folyamatnak.* Ammermann megállapítása, hogy a vallásoktatás, mint az értelemadás didaktikai intervenciója, közel áll gyakorlatában a lelkigondozáshoz. A vallásoktató, a lelkigondozóhoz hasonlóan, előbb meg kell ismerje diákjai valóság és értelem-összefüggéseit, azaz mit tartanak értelmesnek a maguk valós világára nézve.⁷⁷⁸ E két tényezőt nem szabad különválasztani, hiszen ezek a vallásos nevelés és lelkigondozás alapját képezik.⁷⁷⁹ Mindkettő számára a valóság- és értelemkeresés valójában nem más, mint jézusi kinyilatkoztatáson alapuló lelkigondozás.

9.8.3. A klerikális autizmus és az értelemadás dilemmája

A klerikális autizmus adoptált fogalom. Knausz Imre *kulturális autizmus*⁷⁸⁰ fogalmára kialakított analóg kifejezés. „(...) az autizmus nem más, mint képtelenség mások intencionális állapotainak felismerésére. Ha figyelembe vesszük, hogy tanulóink milyen sokszor szembesülnek olyan történetekkel, amelyek szereplőinek motívumait nem értik, és amely motívumok iránt nem is érdeklődnek, talán nem túlzás egyfajta kulturális autizmus fenyegetéséről beszélni. Ezen azt értem, hogy az iskola nagy energiákkal megtanítja ugyan az alapvető narratívákat, de ezek történetszerűsége, a történet koherenciája és jelentése rejtve marad a gyerekek előtt: a történet világában úgy bolyonganak, mint az autista a valóságos világban.”⁷⁸¹ A kulturális autizmust előidéző társadalom és médiavilág által gyakorolt nyomás elhat az iskolai oktatás, mint szocializáló keret és a család értékközvetítő egységéig. Ennek következménye a műveltségi alap elsajátításának lemaradása, a kulturális tőke átörökítésének akadozása. Egy kulturális szakadék van kialakulóban, mely egyre

⁷⁷⁷MARTOS, 2007.24.

⁷⁷⁸ HALBE, Jörn: Was sinn macht. Kompetenz kirchlicher Seelsorge und Beratung in gesellschaftlichen Spannungsfeldern. In: Wege zum Menschen, Vol59, No.2. Vandenhoeck-Ruprecht, 2007.152-163.

⁷⁷⁹AMMERMAN, Norbert: Seelsorge im Religionsunterricht. Religionspädagogische und pastoralpsychologische Elementarisierung unter dem Blickwinkel der Konstruktdimensionen Wahrheit und Sinn. Frankfurt am Main 1999. 9.

⁷⁸⁰Lásd: KNAUSZ Imre: Műveltség és autonómia, In: Új Pedagógiai Szemle, Szemle 2002/10

⁷⁸¹KNAUSZ, 2002/10

növekszik a felnőtt és felnövő generáció közt. A „mit kell tenni?” társadalmi orientációt felváltotta a „mi jó nekem?” énközpontú világnézet. Egy cselekvésorientált társadalomból, melynek cselekvési mintáit adott kulturális keretek szabályozták, egy élményorientált, élvező társadalommá lettünk, melyben a szubjektív tapasztalat mércéje az irányadó szempont.⁷⁸²

A társadalmi és gazdasági tényezők hatása igen nagy horderővel bír a serdülő korosztály autonómiaigényének és identitásának kialakulásában is. Az a társadalmi réteg, melynek nevelési processzusában a kulturális értékközvetítés akadozik, vagy megszakad és a keletkezett űrt az élmény, mint *életértelem* tölt ki, rövidre zárja az énkép, öntudat és identitás életemen át tartó folyamatnak alakulását. „Amit a középiskola adott, az soha nem volt sokkal több, mint a műveltség csontváza: adatok és szövegek, amelyek csak az iskolán kívüli társalgások perspektíva- és jelentésadó közegében épültek be szervesen a személyiségbe. Jelenleg viszont egyre inkább az a helyzet, hogy csak a csontváz marad meg, és nem nagyon világos, hogy mit is lehet kezdeni ezekkel a csontokkal.”⁷⁸³

Hasonló perspektívában gondolkodva fogalmazhatjuk meg a posztmodern kor gazdasági és társadalmi nyomása mentén kialakuló *klerikális autizmus* problémáját. Az a korjelenség, mely a kulturális értékközvetítés problémáját igazolja családi és iskolai környezetben, felfedezhető egyházi vonatkozásban is. A vallásos nevelés és erkölcsi értékközvetítés nehézsége (istenfogalom) az egyház és család közösségi rítusos formáinak, a kazuáliáknak megüresedését vonja magával. A serdülő fiatal ezért nem is tud mit kezdeni az egyházi tantételekkel, liturgikus elemekkel, de a vallásos gyakorlat, mint rítusos cselekedet nyújtotta életheletőséggel sem. Ez a probléma az életre vonatkoztatott értelemadás dilemmáját fogalmazza meg a serdülő számára, melynek immár vallásos vetülete is hangsúlyosan előtérbe kerül, úgy mint bűnbánat, hit, megtérés, újjászületés. A dilemma paradoxális jellegét tükrözi, hogy míg élményorientált társadalomról beszélünk, a megtérés élményszerűsége vagy hiányzik, vagy csak az élmény szintjén marad.

⁷⁸²HÉZSER, 2005.18-25.

⁷⁸³KNAUSZ, 2002/10

10. A LELKIGONDOZÓ SZEMÉLYE

*“Nem a sok tudás elégíti ki a lelket, hanem a dolgok
benső lelki megérzése és megízlelése.”*

Loyolai Ignác (1491-1556)

A keresztyén lelkigondozás kapcsolati és találkozási eseményként határozható meg, mely találkozásban az egyház gyógyító segítő szándéka kerül tolmácsolásra egy személy, a lelkigondozó által. Ez vonatkozik a tervezett hosszú és spontán rövid találkozásokra, adott vagy alkalmi helyszínnel. Minden egyes találkozás a lelkigondozó személyéhez kötődik, következésképpen a lelkigondozó személye nem választható el a lelkigondozás eseményétől. E tekintetben a lelkigondozó személye tulajdonképpen az alanya és *eszköze* a lelkigondozói szolgálatnak.⁷⁸⁴ Ha a lelkigondozó személye ennyire központi szerepet játszik a lelkigondozói szolgálatban, fel kell tennünk a kérdést, hogy milyen kompetenciái, személyiségi kvalitásai kell legyenek, milyen specifikus képzéseket kell elvégeznie hatékonysága növeléséért? Tudatában kell lennünk, hogy az iskolai lelkigondozás két irányú intervenció: a lelkigondozás oda-vissza ható folyamat, melyben a lelkigondozóra is pszichikai nyomás hárul. Milyen más kvalitások szükségesek az iskolai lelkigondozó számára, hogy a lelki megterhelés ellen védekezni tudjon? Melyek azok a tényezők, melyek a lelkigondozói identitás kialakulását segítik vagy gátolják? Ezekre a kérdésekre a továbbiakban keresünk választ.

10.1. A gyökerek. A családi kontextus meghatározó jellege

Christoph Morgenthaler rendszerszemléletű lelkigondozói szakmunkájának egyik jelentős aspektusa, hogy a lelkigondozás rendszerszerű vizsgálata mellett nem feledkezik meg a lelkigondozó személyét, származását egy adott rendszerben vizsgálni.⁷⁸⁵ Ezzel kimondjuk: a lelkigondozó személyiségfejlődésében és beállítódásában meghatározó jelentőségű a családi háttér, annak kapcsolati mintája.⁷⁸⁶ Morgenthaler az önismeret jelentőségét hangsúlyozva három családállítási példát (nem Hellinger-féle) említ. Virginia Satir élményközpontú terápiás módszerét alkalmazza, hogy rámutasson: a lelkigondozó, a saját család rekonstrukcióból

⁷⁸⁴MEYERBERG, Jan: Seelsorge als Prozess. Eine empirische Studie zum Kompetenz- und Berufsprofil von Seelsorgerinnen und Seelsorgern. In: Studien zur Theologie und Praxis der Seelsorge, Bd49. Echter Verlag, Würzburg 2002.50.

⁷⁸⁵MORGENTHALER, 1999. 96.k.

⁷⁸⁶Meghatározó, hogy milyen családi hátteret tapasztal meg a gyermek: vannak kegyes, vallásos családban, vagy vallástalan, antiklerikális családban felnövő gyermekek, elvált szülővel élő, vagy mozaikcsaládban nevelkedő gyermekek, neurotikus, hiszteroid vagy paranoid családban élő gyermekek, megint mások, akik „normális” családi környezetben nevelkednek. Lásd: MORGENTHALER, 1999.96.

maga is új felismeréseket nyer, elfojtott érzéseket tudatosíthat, diszfunkcionális szabályokat törhet át, téves jelentéstartalmakat korrigálhat. Mindez a lelkipálcázói jobb megértést, empátiát, a válaszfalak lebontását segíti.⁷⁸⁷

Ismeretes, hogy a pályaválasztás szoros összefüggésben áll a családdinamikai és transzgenerációs háttérrel. A családi szerepek delegálása, projekciója, generációk ideálöröksége, a lojalitás és autonómia⁷⁸⁸ a szülő-gyermek kapcsolatban, a parentifikálódás, az önérték megtalálása és differenciálódás⁷⁸⁹. Azokban a lelkipálcázói helyzetekben, ahol a lelkipálcázó el tud vonatkoztatni a családi múlt delegálta örökségtől és a szelf-differenciáció megtörténik, ott kezdődik meg a valós lelki vezetés és lelkipálcázás.

10.2. A lelkipálcázói nemi különbségek jelentősége a lelkipálcázásban

A lelkeszi és lelkipálcázói szolgálat a 70-es évekig túlnyomóan férfiak által végzett szolgálatok voltak.⁷⁹⁰ Lassan és folyamatosan ez az arány megváltozott. Mára már több nő vesz részt lelkipálcázói továbbképzésen. Szakpszichológusi területen általában női dominanciáról beszélhetünk. Az általánosan ismert lelkipálcázói szakirodalom nem foglalkozik ezzel a kérdéssel, holott igazolt tény, hogy a lelkipálcázói paradigmák a hagyományos társadalmi nemi konvenciók adaptálásával, a nemek közti hagyományos sztereotípiák átvételével születtek. A nemi különbségek jelenkori társadalmi konstrukciója figyelmen kívül hagyja, hogy a teológiai és így a lelkipálcázói irányvonalak döntően *androcentrikusak*, (lásd az istenkép túlnyomóan férfias jellemzőit), mely szemléletmód meghatározza a teológiai gondolkodást, így a lelkipálcázás fejlődési irányvonalát is.⁷⁹¹ A döntő kérdés, hogy a nemi különbség hogyan, milyen mértékben befolyásolja a lelkipálcázás folyamatát? Ennek felismerése és meghatározása további kutatásokat igényel.

A női és férfi jellegű párbeszéd eltérést mutat. A női kommunikáció *kapcsolati* kommunikációként jellemezhető, a férfi kommunikációja a *függetlenség és egy hierarchikus társadalmi rend státuszszerepének* megőrzéséért történik. A férfi és női párbeszéd jellegzetességeit interkulturális különbségekként értelmezhetjük, ezért az *interkulturális kommunikáció* alapszabályai vonatkoznak rájuk.⁷⁹² Ez azt is jelenti, hogy a kommunikációs

⁷⁸⁷MORGENTHALER, 1999.102.

⁷⁸⁸Lásd: BÖSZÖRMÉNYI-NAGY, Iván/SPARK, G.M.: Unsichtbare Bindungen. Die Dynamik familialer Systeme, Stuttgart 1981.

⁷⁸⁹Lásd: FRIEDMANN, Edwin H.: Generation to Generation. The Guilford Press, New York 1985.39.k.

⁷⁹⁰KLESSMANN, 2010.333.

⁷⁹¹KLESSMANN, 2010.333.

⁷⁹²KLESSMANN, 2010.334.

struktúrákat szituatív és kulturális szempontok alapján is kutatni kell és nem csak a globális értelmezéseket alapul venni. A kutatási eredmények és a szociálpszichológiai elemzések arra engednek következtetni, hogy a női lelkigondozók kommunikációs hatékonysága nőkkel és férfiakkal több nyitottságot és beszédkészséget facilitál. Természetesen a férfi és nő találkozásában nem szabad figyelmen kívül hagyni a kölcsönös *nemi vonzódás*, a *szimpátia* hatását, csakúgy, mint az *áttétel* és *viszontáttétel* jelentőségét. A lelkigondozónak minden ilyen hatást észre kell venni és figyelembe kell venni.

10.3. Az iskolai lelkigondozó személyi kompetenciái

Az előző fejezetekben megállapítottuk, hogy az iskolai lelkigondozás a lelkigondozói tudományterület egy specifikuma, ennél fogva az iskolai lelkigondozónak is sajátos *profilja* van. A lelkigondozói profil egy összefoglaló kifejezés, mely a *személyiségi összetevőket* és a *kiegészítő kompetenciákat* foglalja magába. Tulajdonképpen nem létezik egységes/kimerítő leírás az alapvetően szükséges iskolai lelkigondozói kompetenciákról. Szem előtt tartjuk a klasszikus lelkigondozói irányzatok lelkigondozó személyére vonatkozó összefoglalásait,⁷⁹³ ám az iskolai lelkigondozás specifikuma a környezeti, közösségi és kapcsolati dimenziók sajátossága alapján más kompetenciát is megkövetel.⁷⁹⁴ Az iskolai lelkigondozással szemben támasztott gyakorlati elvárás azt mutatja, hogy minél szerteágazóbb annak munkaterülete (Lásd: 4. *Az iskolai lelkigondozás princípiuma*), annál szélesebb spektrumú, annál komplexebb személyi kompetenciára van szükség az iskolai lelkigondozó részéről.

A kompetencia fogalmának kétféle jelentéstartalma lehetséges: *képesség* (úgy mint képesség és tudás szerint elvégezhető feladat) és *illetékesség* (a megbízás és feladatvállalás kettősségét jelöli).⁷⁹⁵ Az iskolai lelkigondozás szempontjából mindkettőre szükség van. A *képesség*, mely születési adottság és fejleszthető képességek összessége, a lelkigondozó eszköztárának fontos kellékei. Az *illetékesség* sajátossága a jézusi megbízásból fakad:

- *a priori*, - aki egyformán hív és küld a szolgálatra.⁷⁹⁶ Az egyház feladatvállalása és állásfoglalása iskolai közösségben szintén megbízatást jelent az iskolai lelkigondozó számára;
- *a posteriori* – akinek iskolai tevékenysége az egyház aktív részvételét jelenti az adott intézményben.

⁷⁹³Lásd: THURNEYSEN, Eduard: Die Lehre von der Seelsorge. Kaiser Verlag, 1948.90. valamint SCHARFENBERG, Joachim: Seelsorge als Gespräch. Zur Theorie und Praxis der Gesprächsführung. 5. Aufl. Vandenhoeck – Ruprecht, Göttingen 1992.

⁷⁹⁴COLLMAR, Norbert: Schulseelsorgerliche Kompetenzen von Pfarrern und Lehrkräften. In: KOERRENZ, Ralf/WERMKE, Michael (szerk): Schulseelsorge. Ein Handbuch. Vandenhoeck-Ruprecht, Göttingen 2008.123.

⁷⁹⁵COLLMAR, 2008.124.

⁷⁹⁶MEYERBERG, 2002.556-57.

10.3.1. Az iskolai lelkigondozó személyiségi adottságai

A szakszerű és hatékony lelkigondozói munkavégzés végett elengedhetetlen feltétel az emberközi kapcsolatok terén szerzett alapos tapasztalat, megfelelő élettapasztalat és a bonyolult emberi élethelyzetek átélésére való képesség. A lelkigondozói *perfekcionizmus* nem cél: a lelkigondozó alapvető meggyőződése, hogy sok problémára megtalálható a megoldás, de nem mindenikre.⁷⁹⁷ A magas empátiakészség, az embertársi szeretet, a biztonság és bizalom személyiségi kisugárzása a mindennapok iskolai életében kell látható, érzékelhető legyen. Egyértelmű üzenetként kell hirdesse, hogy bármilyen problémával megkereshető, előítélet nélküli nyitott fülekre talál a kereső.⁷⁹⁸ A másság elfogadásával egyidejűleg tudnia kell önmagára reflektálni, azaz kellő távolságot tartani a személytől és az adott helyzettől, valamint tudatában kell lennie lelkigondozói szerepének és küldetésének. Fel kell tudnia ismerni kompetenciái határait.⁷⁹⁹

Klessmann három lényeges pontban összesíti a lelkigondozó személyi adottságait:⁸⁰⁰

a) Valamit az életből érteni

- önismeret, a magam határainak ismerete, az erősségem és gyengeségem ismerete, az árnyékos oldal (C.G.Jung) tudomásul vétele, önmagam elfogadása;
- jó kapcsolatteremtési képesség, melynek feltétele a másik ember feltétel nélküli elfogadása, meghallgatása, pozitív értékelése, a saját eszmék és tanok átadásának kényszerűsége nélkül.

b) Valamit a szeretetből érteni

- a szeretet általi elfogadás, megértés, meghallgatás képessége. Az önátadás képessége, mely által két ember egymáshoz lélekben közel kerül, megnyílik és bizalmat keres;
- az odahallgatás képessége, mely a szavak és érzések emberi lereagálása, a másik személy érzelmi dimenziójának érzékelése, önmagam átengedése az érzelmi megérintettségnek.

c) Valamit a hitből megérteni:

- a hittapasztalat fontosabb, mint a rendszeres vagy egyháztörténeti teológiai ismeret. Ez a másik emberrel való együttlét számára teremt sajátos dimenziót;
- a másik személy teljes értékű (partneri), individuális feltételeinek elfogadása.

10.3.2. A személyes jelleg

(A jézusi magatartás az iskolai lelkigondozás sajátossága)

⁷⁹⁷PETERMANN, 2011.43. V.ö. HÉZSER Gábor: A krízis. In: HORVÁTH-SZABÓ Katalin (szerk.): Családpszichológia I. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Piliscsaba 2001. 182-184.

⁷⁹⁸NEUSCHAFER, Reiner Andreas: Das brennt mir auf der Seele. Anregungen für eine seelsorgliche Schulkultur. Vandehoek-Ruprecht Göttingen 2007.92.

⁷⁹⁹PETERMANN, 2011.44

⁸⁰⁰Lásd: KLESSMANN, 2010. 327-329.

A más tárgytól eltérően abban rejlik sajátossága, hogy nem egy bizonyos ismeretanyag vagy tudományterület áll vizsgálata középpontjában, hanem maga *az ember*. Az ember iránti érdeklődés, a nyitottság, arra irányul, hogy felismerje annak lehetőségeit, igényeit, élettörténetét és érdeklődési körét. Ez egy elfogadó, odaforduló magatartás, mely nem tesz különbséget diák, tanár és szülő közt.⁸⁰¹ Reiner Andreas Neuschaefer a jézusi magatartás hét jellemzőjét ismerteti, melyek az iskolai lelkigondozás szempontjából lényegesek.⁸⁰²

a) Jézus gondoskodik magáról és a másik emberről. A lelkigondozás szempontjából fontos, hogy időt lehessen szakítani a cselekvésre és a csendességre, a találkozásokra és a visszavonulásokra. A diákok iskolai élete egy ritmikus monotonitásban zajlik. Ebben az egyhangúságban szükség van az önmagamra és társra figyelésre. Ezt csak konkrét idői ráfordítással lehet elérni. Az iskolai lelkigondozás erre teremt lehetőséget: kitüntetett figyelmet fordítani a személyre vagy csoportra.

b) Jézus meglátja az embert. Nem engedi, hogy a sokaság magával sodorja. Az iskolai lelkigondozás fontos szolgálata, hogy az egyes személyt észreveszi és olykor a többséggel szemben kitüntetett ráfigyelésben részesíti. Az alkalmi találkozás lehet spontán, de nem vaktában, irányítatlanul történik.

c) Jézus beszél az emberhez és meghallgatja. A lelkigondozó nem forrasztja a szót a beszélő torkára („*tudom, mit akarsz mondani*”). Engedi beszélni, saját történetét személyesen előadni.

d) Jézus kérdez – Ő maga áll a kérdés középpontjában. A lelkigondozói kérdésnek előítélettől mentesnek kell lennie. A helyesen feltett kérdés a válasz szabadságát is magában rejti. A kérdés szabadsága a párbeszéd szabadságát feltételezi.

e) Jézus időt hagy a válaszra. Amikor egy-egy kérdés magyarázata soron következik, Jézus időt szakít egy-egy történet elmondására, úgy, hogy a hallgató önmagát az adott történetben találja, ezáltal a válasz kézenfekvőnek bizonyul.

f) Jézus a közösséget keresi – együtt eszik az emberekkel. Nem csak a tanításban, gyógyításban, de a hétköznapi életeseményekben is részt vállal az emberek életéből. Az iskolai lelkigondozás is hasonló mérce alapján hivatott a diákközösséget személni. Részt vállalni az iskolai életeseményekben, évfordulóiban, ünnepekben. Közösséget vállalni nem

⁸⁰¹MENDL, Hans: Schulpastoral. Schulpädagogische, theologische und religionspädagogische Rahmendaten. In: JUNG, Martina/KITTEL, Joachim: Schulpastoral konkret. Verlag Haus Altenberg, 2004.27-30. V.ö. LAMES, Gundo: Schulseelsorge als soziales System. Ein Beitrag zu ihrer praktisch-theologischen Grundlegung. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart-Berlin-Köln 2000. 317.

⁸⁰²A továbbiakban Neuschaefer tömör összefoglalójára támaszkodom. NEUSCHAEFER, Reiner Andreas: Das brennt mir auf der Seele. Anregungen für eine seelsorgliche Schulkultur. Vandenhoeck-Ruprecht Göttingen 2007.48-90.

csak az arra „érdemesekkel”, hanem a szociálisan megbélyegzettekkel is (cigarettázók, lógók, intellektuálisak, jó módúak, szegényebbek, stb.). Ez a kapcsolati viszony az elfogadást és nem feltétlenül az elvi egyetértést jelenti. A nézetkülönbségek, viták és konfliktusok az elfogadás jegyében, építően hatnak.

g) Jézus a képek, a képes beszéd ismerője és használója. Az iskolai lelkigondozó hasonló ösvényen jár, amikor a másik szemüvegén keresztül értelmezi az adott helyzetet, s az esetleges válaszok is ebben a perspektívában születnek: ez a perspektíva a segítséget kérő személy valóságának megértése és komolyan vétele.

A fent összegzett hét lelkigondozói attitűd hét irányvonal, melynek mentén egy-egy lelkigondozói beszélgetés alakulhat. Ezen felül mindenik találkozásnak egyéni útja van és sajátos jellemzője. Azt sem szabad elfelejteni, hogy a lelkigondozó nem Jézus. Azaz, mindannyian másként érzünk, gondolkodunk és reagálunk, tesszük ezt a magunk gyengeségei és erősségei szerint. Ugyanakkor minden lelkigondozói találkozásnak egyéni lehetősége van a megoldás megtalálására. Fontos szempontja a lelkigondozói találkozásnak, hogy minden egyes találkozás kétirányú hatást fejt ki. A segítő megtapasztalása változást idéz elő a segítettben.⁸⁰³ A segítő tapasztalása a segítettrel önvizsgálatra serkenti a segítőt magát. A lelkigondozás ilyen értelemben, nem csak a másik fél lelkigondozását, hanem a lelkigondozó önmaga felülvizsgálatát is jelenti.

⁸⁰³NEUSCHAFER, 2007.49.

10.4. Az iskolai lelkigondozó kiegészítő kompetenciái

A lelkigondozó személyének születési adottságai mellett összefoglaló említést teszünk a tanulható, azaz a szükséges kiegészítő kompetenciákról. Petermann hét szükséges szempontot emel ki az iskolai lelkigondozó szakképesítésére vonatkozóan.⁸⁰⁴

10.4.1. Helyzetfelmérés és felismerés

Olyan kompetenciáról beszélünk, mely által a lelkigondozó a beszélgetés során az önmaga és a lelkigondozott személy érzései, érzelmi reakciói, nonverbális üzenetei közt disztinkváltni képes.⁸⁰⁵ Ez egy alapvető kompetencia, melyre ráépül a többi. Ha a lelkigondozó nem észleli a másik személy érzéseit, reakcióit, a beszélgetés csupán egy felszínes síkon zajlik, nem tölti be küldetését.

Az iskolai lelkigondozó gyakorta találkozik esetekkel, melyek iskolán kívülről szivárognak be a diákokon keresztül, illetve melyek az iskolán belül történnek. Ezeknek az eseteknek felmérése, a lehetséges hatások érzékeny lereagálása, a *lelkigondozói indok* felismerése az iskolai lelkigondozó feladata. Érzékeny kell legyen az apró verbális és nonverbális utalások felfogására, melyek a diákok részéről egy futólagos beszélgetés alatt érkeznek. Fel kell ismernie, hogy adott helyzetben mire van az illető személynek leginkább szüksége: megszólításra vagy csöndességre? Ezt az „*érzékeny olvasószemüveget*”⁸⁰⁶ (s.f.) arra használhatja a lelkigondozó, hogy a diákok és tanárok mindennapi életeseményein keresztül magát az embert, annak kapcsolati hálóját, a csoporton belüli feszültséget észrevegye, megfigyelje és megértse. Képesnek kell lenni a jelentéstartalmak biblikus összefüggéseinek felismerésére. Ez teremt lehetőséget arra, hogy a beszélgetés folyamán az immanens viszonyok mellett a transzcendens perspektíváját a segített számára felismerje és felmutassa. A lelkigondozó nem pszichológus és nem terapeuta. Mindazáltal szükséges, hogy ezeken a területeken a lelkigondozó jártasságra tegyen szert, mert a lelkigondozás működési területe kapcsolatban áll a pszichológia és pszichoterápia hatásterületeivel.⁸⁰⁷

⁸⁰⁴A továbbiakban Petermann tömör összefoglalására támaszkodom. PETERMANN, 2011.46-53. Lásd még: COLLMAR, Norbert: Schulseelsorgerliche Kompetenzen von Pfarrern und Lehrkräften. In: KOERRENZ, Ralf/WERMKE, Michael (szerk): Schulseelsorge. Ein Handbuch. Vandenhoeck-Ruprecht, Göttingen 2008.126-130.

⁸⁰⁵KLESSMANN, 2010.325.

⁸⁰⁶Lásd: „*sensible Lesebrille*”. KOERRENZ, Ralf: Schulseelsorge – eine pädagogische Grundlegung. In: KOERRENZ, Ralf/WERMKE, Michael (szerk): Schulseelsorge. Ein Handbuch. Vandenhoeck-Ruprecht, Göttingen 2008.43. V.ö. PETERMANN, 2011.47.

⁸⁰⁷KLESSMANN, 2010.326.

10.4.2. Kapcsolatteremtés képessége

Az iskolai lelkigondozás kapcsolaton alapuló munka, ennél fogva a lelkigondozótól alapvető elvárás a jó kommunikációs és kapcsolatteremtő készség.⁸⁰⁸ Ennek látható jele az örömmel végzett diákok közti munka. Ezen túl szükséges a különböző korosztállyal, más szociális háttérű személyekkel, szakemberekkel és iskolán kívüli szakmai csoportokkal és szervezetekkel való kapcsolatteremtési és együttműködési képesség.⁸⁰⁹ Ennek feltétele: a lelkigondozó folyamatos jelenléte az iskolai életben. Ezáltal a közösség számára elérhetővé és megszólíthatóvá válik.⁸¹⁰

10.4.3. Kommunikációs kompetencia

A jó kommunikáció metódusát már többen kidolgozták, ennek megvannak a sajátos alapszabályai. Watzlawick szerint a tartalmi és kapcsolati szintek megkülönböztetése, Rogers szerint a kliensközpontú párbeszéd a hangsúlyos. A jó kommunikációs képesség mellett szükséges a lelkigondozói aktív hallgatás képessége, az úgynevezett *sorok közti olvasás* képessége. Fontos ismerni a beszélgetésvezetés és váltás technikáját, mely a spontán, alkalmi beszélgetést lelkigondozó beszélgetésre váltja.⁸¹¹ Ez nem jelenti, hogy minden beszélgetésnek szükségszerűen lelkigondozói jellege kell legyen, sokkal inkább annak szabadságát kell megtapasztalni, hogy bármit el *lehet* és semmit sem *kell* mondani.⁸¹² Ez a lelkigondozott számára az elfogadást, az emberi méltóságának és személyes határainak tiszteletben tartását jelenti. A nonverbális jelek rejtett üzenetei gyakran többet árulnak el a segítetttről, mint a kimondott szavak. Hasznos és célravezető lelkigondozói kompetencia a nonverbális üzenetek és a metakommunikáció ismerete. A lelkigondozónak a maga feltörő érzelmi reakcióit háttérben tartani, az áttétel és viszontáttétel jelenségét, az ellenállást felismerni és kezelni⁸¹³ - hasznos járulékos kompetencia. A felismerés akadálymentesíti a dialógust, vagy éppen blokkolhatja azt, illetve más, nem kívánt irányba is terelheti.

⁸⁰⁸DAM, Harmjan/SPENN, Matthias: Einleitung. In: DAM, Harmjan/SPENN, Matthias (szerk): Qualifizierung Schulseelsorge. Comenius Institut, Münster 2009.9.

⁸⁰⁹PETERMANN, 2011.48.

⁸¹⁰BAUMANN, Ulrike: In der Schulsorge beziehungsfähig sein. In: DAM, Harmjan/SPENN, Matthias (szerk): Qualifizierung Schulseelsorge. Comenius Institut, Münster 2009.68.

⁸¹¹WERMKE, 2008.30.

⁸¹²ZIEMER, Jürgen: Seelsorgelehre. Eine Einführung für Studium und Praxis.2.Aufl. Göttingen, 2004.88.

⁸¹³KLESSMANN, 2010.325

10.4.4. A spiritualitás és a rituális-liturgikus tér kialakításának lelkipásztori kompetenciája

A hétköznapi beszéd során gyakorta előfordul a nehezen kifejezhető gondolatok problémája. Ilyen jelentéstartalmak kifejezésére alkalmasak a szimbólumok. A lelkipásztori munkában a szimbólumoknak fontos szerepük van, mert általuk az ember alapkonfliktusainak sokrétűsége (Lásd: Scharfenberg ambivalencia paradigmája) jut kifejezésre. A bibliai történetek és szimbólumok az ambivalens értékeket (regresszió-progresszió, participáció-autonómia, megfelelés-fantázia) fejezik ki.⁸¹⁴ A lelkipásztor kérdése: hogyan alakítják a szimbólumok az ember életét? Milyen értelmet találnak benne és azt milyen szimbólumok által fejezik ki? Milyen hatást fejt ki egy szimbólum jelentéstartalma és változása?

E lelkipásztori kompetencia alapját a személyes spiritualitás és kegyesség gyakorlata képezi. A lelkipásztori *spiritualitás* jelentésbeli változást mutat: Baumann „*spirituális kompetenciáról*”⁸¹⁵, Ziemer „*lelki kompetenciáról*”⁸¹⁶, Kramer „*szimbólum-kompetenciáról*”⁸¹⁷ beszél. A lelkipásztor azon kompetenciáját körvonalazzák, mely a lelkipásztori beszélgetés során egy vallásos dimenzióval képes az elbeszélt valóságot, életérzést összekötni: „*Az a képesség, mely által úgy tud Istenről beszélni, hogy Isten ezáltal „megfoghatóvá” válik*”⁸¹⁸. A lelkipásztornak képesnek kell lenni az iskolai mindennapi történéseket összekapcsolni az imádság, az áldás, köszöntés és búcsúzás rítusos-liturgikus elemekkel. Ugyanakkor fontos lelkipásztori kompetencia a lelkipásztori beszélgetést vagy sajátos helyzetet rítusos elemekkel összekapcsolni.⁸¹⁹ Ennek lelkipásztori jelentősége abban áll, hogy olyan vallásos teret tudjon kialakítani a lelkipásztor számára, mely őt lélekben megérinti, személyes élethelyzetét Isten elé tudja vinni és ezáltal egy személyes, vallásos tapasztalatban részesül.⁸²⁰ Fontos a szimbólumhasználat a lelkipásztor számára mivel ismerete új jelentéstartalmakat fed fel, segíti az önkifejezést, a mélyebb lelki tartalmak ismertetését, mely erőforrásként működik.

⁸¹⁴KLESSMANN, 2010.213.

⁸¹⁵BAUMANN, Ulrike: Fortbildung Schulseelsorge – ein Pilotprojekt der Evangelischen Kirche im Rheinland. In: DAM, Harmjan/SPENN, Mathias: Evangelische Schulseelsorge. Hintergründe, Erfahrungen, Konzeptionen. Bd 2. Comenius Institut, Münster, 2007.69-74.

⁸¹⁶ZIEMER, 2004.186.

⁸¹⁷KRAMER, 2007.61.

⁸¹⁸ZIEMER, 2004.186.

⁸¹⁹PETERMANN, 2011.50.

⁸²⁰KLESSMANN, 2010.155.

10.4.5. Csoportpedagógiai kompetencia

Az iskolai lelkigondozás nem csupán személyes lelkigondozás. Ezért a lelkigondozónak szükséges a jó szervezési és együttműködési képesség, mely által tervezési, szervezési és vezetési szerepeket vállalhat. Szükséges továbbá a megfelelő kapcsolati háló kiépítése, mely ezt a szervezési és együttműködési munkát elősegíti. A csoportos terápiák, önismereti és prevenciós csoportok szakmunkái sok és kimerítő szakirodalmát fektették le a csoportdinamika belső szabályszerűségeinek.⁸²¹ Ennek lehetőségeit a tapasztalt lelkigondozó jó haszonnal fordítja a lelkigondozói szolgálat segítésére.

10.4.6. A kapcsolati háló kialakításának kompetenciája

Az iskolai lelkigondozás nem működhet elszigetelt, iskolán belüli tevékenységként, mint ahogy az iskolai közösség sem elszigetelten létezik. Az iskolai lelkigondozónak ezért szükséges megfelelő szociális hálót kialakítani, mely az iskolában és az iskola falain túl is hat. Ezek a kapcsolati személyek és csoportok a következők: nevelési tanácsadó, iskolapszichológus, orvos és asszisztens, iskolai vezetőség, szülői bizottság, diáktanács, osztályfőnökök, vallástanárok, gyülekezeti lelkészek, rendőrség, tűzoltóság és mentőszolgálat, stb.⁸²²

A kapcsolati háló elengedhetetlen tényezője a szülőkkel való kapcsolat kialakítása és fenntartása.⁸²³ Ez lehet az iskolai lelkigondozás sikerének egyik kulcsa. A családon belüli tapasztalat befolyásolja gyermek lelkivilágát, istenképét és magatartását. Ez gyakorta az iskolai élettérben eszkalálódik. Ezért fontos a szülőket is bekapcsolni az iskolai lelkigondozói munkába.

10.4.7. A krízisintervenció kompetenciája

Ma a fejlett országok oktatási törvénye rendeli el a krízisintervenció csoportok megalakulását és működését. Ennek a csoportnak az iskolai lelkigondozó is tagja. Szerepét és intervencióját egy adott szükséghelyzetben alapvetően meghatározza az adott közösséggel való viszonya, szakmai felkészültsége, intervenció tapasztalata, rituális-liturgikus eseménykínálata.⁸²⁴ Halálozás esetén a lelkigondozó hivatott a halál tényét az iskolai közösséggel megosztani, a gyászolóknak azt az alapvető vigaszt továbbítani, hogy Isten

⁸²¹ A magyar szakirodalom is gazdag repertoárral rendelkezik, melyek főleg a pszichodráma, bibliodráma, de az élménypedagógia is feldolgozott már. Néhány a jelentősebb művek közül: Karoline Erika Zeintlinger: *A pszichodráma – terápia tételeinek elemzése, újrafogalmazása J.L. Moreno után* (2005); Szőnyi Gábor: *Csoportok és csoportozók* (2005); Rudas János (szerk): *Önismereti csoportok* (2001); Gerhard Marcel Martin: *Bibliodráma. Gyakorlat és elmélet* (2003); Else Natalie Warns-Heinrich Fallner: *Jerikó rózsája* (2003); Klaus Werner Stangier: *Itt és most* (2003); Nyáry Péter-Sarkady Kamilla: *Bibliodráma* (2008).

⁸²²V.ö. KLESSMANN, 2010.378.

⁸²³DOMSGEN, Michael: Seelsorge an Eltern. In: KOERRENZ, Ralf/WERMKE, Michael (szerk): *Schulseelsorge. Ein Handbuch*. Vandenhoeck-Ruprecht, Göttingen 2008.120.

⁸²⁴PETERMANN, 2011.53.

szeretete nagyobb, mint az elmúlás döbbenete.

10.5. Az iskolai lelkigondozó identitása: dinamikus fejlődés vagy elakadás?

A lelkigondozói identitást a segítség szándéka határozza meg. Ez a segítői szándék két irányból ered: a segítő személyétől és a szentírási ígéretből: „Isten pedig hűséges és nem hagy titeket erőtlökön felöl kísérteni, sőt, a kísértéssel együtt el fogja készíteni a szabadulás útját is, hogy el bírjátok azt viselni.” (1Kor 10,13) A lelkigondozónak rá kell döbbsennie, hogy a segítség szándéka és cselekménye nem minden esetben teremti meg a *paradicsomi állapotot*. Ez a tény azonban mit sem változtat a lelkigondozó alapvető *biztatásán*.

Eberhard Hauschildt egyik értekezésében a lelkigondozói identitás fejlődésfolyamatát a 20. század közepétől összegezve megállapítja, hogy az 50-es évektől a *lelkigondozó biztatása* volt meghatározó, aztán a *szakszerűség* és *kompetencia* vált domináns határozóvá, manapság pedig a szereptudatosság az identitást meghatározó tényező.⁸²⁵ Honnan származik a szerep? A környezet, a társadalom, a közösség az igényei alapján támaszt elvárásokat és ennek megfelelő szerepeket. A társadalom pluralizálódása a lelkigondozó szerepek sorozatát teremti meg. Az iskolai lelkigondozó szerephalmazása (lelkész, tanár, nevelő, osztályfőnök, adminisztrátor, stb.) megfelelési kényszert, szerepkonfúziót, majd identitásbeli instabilitást eredményez.⁸²⁶ A szerephalmazás a mentálhigiénés problémák potenciális forrását jelenti, mivel a személy az összefüggéseket nem képes átlátni.⁸²⁷ A járható út két alapvető identitás szétválasztása: a személyes (biográfiai) és a professzionális (szakképesített) identitás elkülönítése. A lelkigondozó hatékonysága a két identitás közti *szerepváltás* finomhangolásán múlik.

A szerephalmazás elkerülését segíti a szociálpszichológiai és személyiség-lélektani szempontokat szem előtt tartó munkaköri leírás összeállítása. Ez olykor látszólag ellentmond a racionális munkaszervezés elvének, a látszólagos elvárás azonban hosszú távon megtérül a mentálhigiénés előnyökben.⁸²⁸

Az iskolai lelkigondozás az alkalmi találkozások és spontán beszélgetések interakciója. A hétköznapi spontán találkozás és beszéd teremti meg az alkalmat a professzionális

⁸²⁵HAUSCHILDT, Eberhard: Mein Auftrag, meine Fachkompetenz, meine Rolle – Seelsorgerliche Identität zwischen Eigenem und Erwartetem. Vortrag vor dem Arbeitskreis für Seelsorge und Beratung und Supervision (im Bereich der Kölner Kirchenkreise und des SKV Köln) am 23. Juli 2003.2. Forrás: www.ekir.de Letöltés ideje: 2013.04.

⁸²⁶V.ö.HAUSCHILDT, 2003.6.

⁸²⁷BUDA, 2003.238.k.

⁸²⁸BUDA, 2003. 238.

lelkigondozásra. A lelkigondozói hatékonyságot a szerepváltás finomhangolása és a stabil lelkigondozói identitás határozza meg.

Az előzőekben felsorolt kompetenciák sokoldalúságából látható a tulajdonképpeni iskolai lelkigondozói munka sokrétű jellege. A lelkigondozónak, a személyi adottságai mellett folyamatos továbbképzések általi kompetencia- gyarapításra van szüksége, hogy a mindennapok kihívásával szemben felkészülten, napra készen léphessen fel.

A személyi adottság és lelkigondozó kompetenciák ismertetése után beszélhetünk a lelkigondozói identitás kérdéséről. Az identitás nem vizsgálható önmagában. Dinamikus kapcsolati fogalom. A személyi adottság, a személyes kompetenciák és az identitás egymásra épülő elemek, egymástól függenek, egymás fejlődését segítik, vagy éppen akadályozzák.⁸²⁹

Mennél professzionálisabb a hivatás szerinti munkavégzés, annál szorosabban kapcsolódnak az adott kompetenciák a lelkigondozó személyéhez. Ez a fejlődő viszony a lelkigondozói *identitás* fejlődését támogatja, melynek hatása a személyiségfejlődést, azaz a személyi kompetenciák fejlődését segíti.⁸³⁰ Amennyiben pozitív irányú fejlődés tapasztalható a folyamat valamely egységében, úgy az fejlődő hatást vált ki, amennyiben elakadás tapasztalható valamely fázisban, ez a fejlődési folyamat akadályozását jelenti. Pl. a lelkigondozói szakképzettség hiánya az inkompetencia érzését váltja ki, az önismeret hiánya pedig az inkompetens intervenciót, mely belső konfliktusok végül a személyiségfejlődés és identitás fejlődés elakadásához vezetnek. Ez arra enged következtetni, hogy a lelkigondozói kompetenciák és identitás a lelkigondozói találkozás során tulajdonképpen *hatékonysági eszközök*⁸³¹, melyek befolyással vannak a lelkigondozottra, meghatározzák az intervenció kimenetelét. Ez a tendencia nyomós ok arra nézve, hogy a lelkigondozó, az egyház és a nevelési intézmény hangsúlyt fordítson a lelkigondozói továbbképzésre, a kompetenciák fejlesztésére, a lelkigondozói identitás megerősítésére, a professzionális intervenció elősegítésére.

⁸²⁹MEYERBERG, Jan: Seelsorge als Prozess. Eine empirische Studie zum Kompetenz- und Berufsprofil von Seelsorgerinnen und Seelsorgern. In: Studien zur Theologie und Praxis der Seelsorge, Bd49. Echter erlag, Würzburg 2002..87.

⁸³⁰MEYERBERG, 2002.62-63.

⁸³¹MEYERBERG, 2002.89.

AZ ELMÉLETI RÉSZ ÁTTEKINTÉSE ÉS ÖSSZEFOGLALÁSA

Olyan terület vizsgálatára vállalkozunk, melynek elméleti szempontjait és lehetőségeit ismertettük az előző fejezetekben. Az elméleti megközelítés leíró jellege hozzásegít bennünket az iskolai lelkigondozás tudományos koordinátáinak meghatározásához az érintett társadalomtudományi kutatások eredményeinek felhasználása által. Másodsorban további lehetőség nyílik, hogy az elméletben megállapított tételeket felhasználva azokat a gyakorlati felmérések által mintegy adaptáljuk és a középiskolai nevelésben adekvát módon felhasználjuk. Itt említenünk kell azt a tényt, miszerint az iskolai lelkigondozói szolgálat jellemzően az egyházi oktatási intézmények sajátossága, ennek értelmében az elvégzett kutatás az erdélyi kollégiumok, azon belül is a református kollégiumok középiskolai oktatására szorítkozik.

1. Az iskolai lelkigondozás az egyház számára egy rendkívüli *lehetőség*. Olyan metszésterületről beszélünk, ahol a közoktatás, az egyházi vallásos nevelés és a családok interakciója zajlik és olyan korosztályról, mely a konfirmálást követően nagy százalékban kikerül az egyház látóteréből. E szolgálat folyamatos lehetőség, hogy az egyház a maga missziói szolgálatát iskolai kontextusban, hitelesen végezze.

Az iskolai lelkigondozás perspektívája meghatározó. Luhmann elméletalkotására támaszkodva megállapítjuk, hogy az iskolai lelkigondozás célszemélye nem lehet az ok-okozati összefüggésekben értelmezett formálандó eszköz, mely képzést és alakítást igényel egy társadalom igényeinek kiszolgálására. Szemléletváltásra van szükségünk, mely azt eredményezi, hogy egy autopoietikus rendszerben lássuk a tanulót. E szemlélet teret nyit az oktatás mellett a nevelés komplex kontingenciájára. Ezáltal integrálhatóak a nevelésben a vallás etikai értékadó normatívái. A szemléletváltás az egyház számára is döntő kérdést vet fel: képes-e az egyház a maga evangelizáló tendenciáján belül meglátni azokat az autopoietikus (reflexív) kommunikációs lehetőségeket, melyek az egyházat, mint küldetésben lévő rendszert, a társadalom számára funkcionálissá tehetik?

A szekularizálódás erős befolyása felfedezhető nemcsak a társadalmi változásokban, de az oktatásban is. Az állami oktatás elterjedése és a felekezeti oktatás visszaszorulása a keresztyén értékek relativizálását eredményezi, s helyét a vallásos közömbösség, szkepticizmus és értékrelativizmus váltja fel. A társadalmi racionalizmus hatása a vallás irracionálisitását eredményezi. Ez hatással van a vallásos nevelésre. Ebben a folyamatban természetesen az egyházaknak is szerepük van: egyrészt fellelegzik az oktatás miatti

tehermentesülésben, másrészt tévesztetése miatti rezignációját éli.

Világossá válik, hogy az állami oktatás és a családok kapcsolata sem felhőtlen. A piacgazdaság és a megvásárolható munkaerőpiac hatást gyakorol az oktatás rendszerére: azt oktatni, ami eladható, ami értékesíthető. Ebben a folyamatban a szülő nem más, mint kiszolgálója a rendszernek és nem a művelődéséhez való alapvető jogát érvényesíti. A feloldatlan ellentét az iskolákat egy úgynevezett oktatás-végrehajtó intézménnyé formálja, mely végső soron a törvény előírásának tesz eleget. Ez további elvárást és felelősségre vonást eredményez a szülők részéről. Szükséges, hogy az iskola kiterjessze szocializációs felelősségét a szülőkre és partnerré szocializálja őket a nevelésben. Az iskolalelkészi szolgálat új lehetőséget biztosít az iskola-család sokrétű viszonyában. Semleges álláspontot képvisel, mint moderátori intézmény, ugyanakkor integrálni képes a dialógus eredményezte konfliktusokat, dominanciaviszonyokat és előrevetíti a transzcendens kapcsolati perspektíváját.

Az Erdélyi és Királyhágómelléki Református Egyházkerületben az 1989-es rendszerváltozás után beinduló kollégiumi oktatás tette lehetővé az iskolalelkészi szolgálat beindítását. Mi volt azelőtt? A kollégiumok az 1948-as államosítás előtt az iskolai szigorú belső szabályzat, a vallásos és erkölcsi nevelés, az ifjúsági munka, a szakkörök működése, a tanárok nagy részének teológiai végzettsége sajátos iskolai atmoszférát teremtett, mely a diákok identitását hathatósan formálta. A szabályok betartását az iskolaszékek fegyelmi tanácsa szavatolta. Az újjáalakult kollégiumok sokrétű kihívással kell megküzdjenek: az állami oktatás fent nevezett ambivalenciájával, az anyagi kérdések megoldatlanságával, az új generációk és a társadalom vallási és erkölcsi relativizmusával, a megnövekedett pszichoszociális és nevelési problémákkal, az egyházi oktatás befolyásvesztésével, az önmeghatározás problémájával. Az iskolalelkészi szolgálat olyan megoldásnak számít, mely az egyházi pasztoráció és lelkigondozói szolgálat jelenlétét biztosítja egy állami oktatási intézményben. (A jelenlegi jogviszonyok közepette nem beszélhetünk a hagyományos értelemben vett felekezeti oktatásról.)

2. Az iskolai lelkigondozás új kutatási területnek számít Erdélyben, hiszen csak néhány évtizede létezik, mint önálló egyházi szolgálat. Ezért az iskolai lelkigondozás helyét a társadalomtudományok, de a lelkigondozói irányzatok keresztszétében is meg kell határoznunk. A szerteágazó irányzatok dialógusában egy fontos kapcsolódási láncszemet fedezünk fel: a *homo christianost* magát. Az iskolai lelkigondozás nagy előnye, hogy a létező irányzatok kutatási eredményeit hasznosan integrálja a gyakorlatban. A rendszerszemlélet, a morális dualizmus problémájának feloldhatósága, a rendszer a rendszerben személet, a rövid lelkigondozás metodikája új lehetőséget jelentenek az iskolai lelkigondozói szolgálat

végzésében anélkül, hogy a teológiai vizsgálódás prioritását feladnánk. Az új perspektívák új megvilágításba, új horizontra és változó kapcsolati kontextusba helyezik a „*problémás gyermek*” sztereotípiát, ezáltal a fogalom megszokott tartalma átminősül. A kulcs: az önmagát megfigyelni képes rendszer felállítása. Az iskolai lelkigondozás, helyzeténél fogva képes arra, hogy egy többszemponútú realitási variációt, azaz megfigyelési eredményt összesítsen és moderáljon. Ugyanakkor a külső- és önmegfigyelés eredményét is figyelembe veszi, hogy önmaga nézőpont-realitását megváltoztassa. Az iskolai lelkigondozói intervenciók valójában ajánlatok, a címzettek által választható vezetési folyamatok, melyen belül a vezetési és fejlődési vonal transzparens módon megnyílik. A lényeg, hogy a megváltozó rendszer a változási perspektívát magáévá tegye és a maga önértékelésébe beépítse.

Az iskolai lelkigondozás munkaformái változatosak, hatalmas területen, mindegyik érintett személyre kiterjedően dolgozik - ökumenikus jelleggel. Isten, világ, egzisztenciális létkérdések, gyász, konfliktus és megbocsátás, függőség és szabadulás, spiritualitás és etikai értékítélet, élménypedagógia és csoportdinamika használata az önértékelés megerősítésére, mind olyan elemek, melyekkel és melyek által az iskolai lelkigondozás dolgozik. Hangsúlyozzuk az iskolai lelkigondozás ekkleziológiai jelentőségét. A koinonia, martyria, diakonia, és liturgia által az iskolai életter, az iskolakultúra alakulásában van fontos szerepe. Hatásterülete kétirányú tendenciát mutat: az individuumból a közösség felé van kitekintése és fordítva: a közösség kapcsolati hálójában véli felfedezni a támaszt kereső személyt. Jelenléte fontos az egyház számára, de nem az egyházért, hanem a rászoruló, önmaga jelenét és jövőjét fel/megismerni akaró emberért. Jelenléte fontos az egyház számára, mert a misszió szolgálatának lehetőségét teremti meg.

3. Az iskolai lelkigondozás akkor végezhető adekvát módon, ha konkrét szociális és pszichológiai ismeretünk van a fókuszban álló korosztály fejlődéslélektani sajátosságairól. Összefoglaló fejezetünkben rámutattunk arra, hogy a serdülőkor ugyan terhelt időszaka a személy fejlődésének, de önmagában nem tekintendő patolgikusnak. Eltéréseket figyelhetünk meg a nemek szerinti testi és lelki fejlődésben, de a hosszú távú fejlődési ütem a felnőttkorban kompenzálódik. A nevelés során figyelembe kell venni a nemek szerinti fejlődési differenciálódást, valamint azt a tényszerűséget, hogy a családban nem csak a gyermek, hanem reverzív módon a szülő is nevelődik, tehát ő is része a folyamatnak. A nevelési folyamatnak számos akadálya ismert: a családszerkezet felbomlása, kiszélesedett családfogalom, a családformálás spirituális-rituális mozzanata elmarad, a generációk közti konfliktusok, a kortársak közti szocializálódás nehézségei, stb. Világossá vált, hogy az iskolákban eltöltött idő befolyással van a serdülők viselkedésére, de a személyiség alakulására is. A tanulás kedv elmaradása, a rendszer elleni tiltakozás következménye, vagy azzal való

azonosulás betegítő hatásával számolni kell. Ennek következménye az iskolai negatív elégedettség, mely kapcsolatban áll a mobbing és iskolai erőszak előfordulásával.

Megállapíthatjuk, hogy a serdülőt sokoldalú behatás éri, mellyel valamilyen módon megküzdeni próbál. Milyen adekvát segítségnyújtás fogatosítható a kihívásokkal szemben? Mit tehet a lelkigondozás, főként az iskolai lelkigondozás ezekben a helyzetekben? Az iskolai lelkigondozás krízisintervenciós szolgálata nélkülözhetetlen segítség az iskolai élettérben. Ez a szolgálat lehetőség azoknak a krízishelyzeteknek (haláleset, betegség, baleset, családi gyász, szuicid kísérlet, stb.) felvállalására, mellyel a diák, a tanár, a nevelő olykor nem tud mit kezdeni. Az iskolai lelkigondozó elsőként az a személy, aki megtöri a „csendet”, aki alkalmat, helyet és lehetőséget teremt a személyes és közösségi megbeszélésre, ventillálásra, liturgiális keretek közt a közösség érzésvilágának, együttérzésének kifejezésére. A szuicid kísérletek észlelésekor transzmissziós szerepet tölt be, azaz kapcsolatot tart fenn speciális szakmai és prevenciós csoportokkal. A lelkigondozás rendjén az empátikus lelkigondozó ismer(het)i a diákok és segítségre szoruló munkatársak, hasonlóképpen a szülők érzelmi világát, mely adekvát segítség a személyes beszélgetések alakulásában.

4. Az iskolai lelkigondozói szolgálat a vallásos identitás alakulását és megerősödését támogatja. A serdülők identitása, különösen a vallásos identitás alakulása a *coram mundo* és a *coram Deo* értelmében kutató ember fejlődő útszakasza. Minden vallásos és spirituális fejlődés egy cél fele tekint: az ember Istennel való találkozására és kapcsolatára olyan módon, hogy a személy vallásos önmeghatározása az életre nézve értelmet adó, életvezető és normatív jelleget képviseljen.⁸³² A vallásos identitás a hitéleten, hagyományon, tanításon keresztül törekszik egy fejlődő, *kölcsönösségen alapuló isteni és emberi kapcsolatra*. Az identitását megtaláló serdülő már nem csak azt a kérdést boncolgatja, hogy „*Ki vagyok?*”, hanem a „*Miért vagyok?*” válasz kontextusában keresi önmagát.

A vallásos identitást meghatározza a vallásos tapasztalat. A vallásos tapasztalatot vagyis az istenélményt meghatározza az énkép, a szülőkép, az istenkép. Ezeket befolyásolja a szülő-gyermek kapcsolatban megélt biztonság és szeretetteljes légkör tapasztalása. E kapcsolati kontextusban lehet A kapcsolatok hálójá eredményezi végső soron a serdülő fiatal világlátásának és az értelemadásnak változását. Ez lehet vallásos meggyőződés vagy éppen vallásos kétely. Szerepüket tekintve mindkettő fontos. Erős érzelmi töltet áll mögöttük és lehetővé teszik az átmenetet a személyes és hitbeli döntés kialakulásához. Az elméletben

⁸³²Egy 2006-ban, a serdülők között végzett kutatás eredménye kimutatta, hogy a céltudatos iskolai munkát végző diákok értelemadása az életben sokkal fókuszáltabb, mint a korban egyező de nem céltudatosan dolgozó társaiké. A megkérdezett felnőttek 87%-a válaszolta, hogy a munkahelye értelemadó jelentőséggel bírt az életében. Lásd: YEAGER, D.S./ BUNDICK, Matthew: The Role of Purposeful Work Goals in Promoting Meaning in Life and in Schoolwork During Adolescence. In: Journal of Adolescent Research, Vol. 24.No.4. 2009.423-452. Forrás: www.sagepublications.com Letöltés ideje: 2011.11.

felvázolt komplex lélektani folyamatok a lelkipap, nevelő, serdülő életkori sajátosságairól szóló ismeretanyagot hivatottak gazdagítani.

Végül szólunk a lelkipap személyére vonatkozó néhány döntő aspektusról. Az alkalmasság és kompetencia kérdését tárgyaltuk, mely elengedhetetlen a lelkipap önmeghatározásában. A személyi adottságok mellett említjük a lelkipap kiegészítő kompetenciáit: helyzetfelmérés, kapcsolatteremtés, kommunikáció, a spirituális-liturgiális tér kialakításának képessége, csoportpedagógiai és krízisintervenciós kompetencia, stb. Mindezek arra irányítják a figyelmünket, hogy a lelkipap szolgálatának igen magas elvárás-rendszere van, tehát a ki- és továbbképzés ezen a szakterületen elengedhetetlen követelmény.

II. CÉLKITŰZÉSEK

Egyre több kutatási eredmény számol be arról, hogy a vallásosságnak jelentős szerepe lehet a lelki egészség megőrzésében.⁸³³ E protektív hatás serdülők és fiatal felnőttek esetében is kiemelkedő. A vallásosság szerepét a nehéz élethelyzetekkel való megküzdésben szintén egyre nagyobb érdeklődés kíséri az utóbbi évtizedekben. A serdülőkori vallásosság jelenségét vizsgálva a vallásváltás jelenségét ismerték fel, melynek során a serdülő átértékeli az Istenhez való viszonyát. Ebben az újraértékelésben szerepet játszanak a szociális tényezők, úgy mint vallásos szocializáció, a szülők vallásossága, a szülőkkel való kapcsolat, kortárs csoportok hatása és kognitív faktorok.⁸³⁴

A lelkigondozás szempontjából a társadalmi változások eredményezte szocio-pszichikai hatás, a társadalmi létbizonytalanság, a kulturális pluralizmus, az egyházi társadalmi érték- és térvesztése olyan helyzeteket teremt, melyeket a lelkigondozásnak figyelemmel kell kísérnie és lehetőséget találnia a problémákkal való megküzdésben.⁸³⁵ A fent nevezett hatások mellett a lelkigondozó személyére és munkájára is figyelmet fordítunk: a környezeti feltételek, a lelkigondozás lehetőségei, nehézségek, együttműködés, támogatottság, célkitűzések, kompetencia és jövőbeni perspektívák tekintetében. Végül hangsúlyozzuk az iskolai lelkigondozás és az egyház lehetőségét a változtatásokra, valamint rámutatunk az iskolai lelkigondozás szekunder, missziói vonatkozására. Ezek ismeretében megfogalmazódik

A KUTATÁS FŐ KÉRDÉSKÖRE:

⁸³³Lásd: Dezutter és mtsai (2006), Koenig és mtsai (2001), Kopp és mtsai (2004), Martos és Kézdy (2007). Kézdy, 2010. 48.k.

⁸³⁴HORVÁTH-SZABÓ Katalin: Hazai vizsgálatok a Kritika utáni vallásosságáskálával. In: HORVÁTH-SZABÓ Katalin (szerk): Valláspszichológiai tanulmányok, 6. Akadémiai Kiadó, Budapest 2003.142. Lásd még: WIKSTRÖM, Owe: A kifürkészhetetlen ember, Animula Kiadó, Budapest 2000. 59.

⁸³⁵KARLE, Isolde: Seelsorge in der Moderne. Eine Kritik der psychoanalytisch orientierten Seelsorgelehre. Neukirchen-Vluyn 1996.209. V.ö. ZIEMER, Jürgen: Seelsorgelehre. Göttingen 2000. 17.

Mely fontos tényezők gyakorolnak hatást a diákok iskolai életére, ezek miként befolyásolják az iskolában végzett lelkigondozói munkát, illetve milyen további hozadéka van ennek az iskolai lelkigondozás és az egyház számára?

A KUTATÁSI TÉMAALCSOPORTJAI

1.1. Hogyan járul hozzá az iskolai környezet és az iskolai szociális kapcsolatrendszer pozitív-negatív tapasztalata a lelkigondozói interakcióhoz?

1.2. A diákok vallásos gyakorlata és a vallásos megküzdési mód hogyan befolyásolja a lelkigondozói interakciót?

1.3. Hogyan járul hozzá az iskolai lelkigondozó kvalitása, a lelkigondozói munka értékelése/elismerése és támogatása a lelkigondozói interakcióhoz?

1.4. Milyen tanulság és további következtetés vonható le a kutatási eredményekből az egyház számára, mely által az iskolai lelkigondozás missziói jelentőségét javíthatja?

II.1. A KUTATÁS STRUKTURÁLIS ÉS METODOLÓGIAI ISMERTETÉSE

Az elméleti részben ismertettük az iskolai lelkigondozás speciális formai és intervenciós problémáit, kiemeltük az iskolai lelkigondozás önmeghatározásának fontosságát. Tekintettel, hogy az Erdélyi Református Egyházkerület és a Királyhágómelléki Református Egyházkerület kollégiumaiban évente több, mint kétezer diák nevelődik, a lelkigondozói szolgálat kiemelt fontosságú. Ennélfogva megállapítjuk, hogy az Erdélyi és Partiumi Református Egyházkerületben működő református kollégiumok keretében elvégzett iskolai lelkigondozói munka aktualizált, tudományos helyzetfelmérést igényel. A lelkigondozói lehetőségek és feltételek számbavétele szükséges, valamint a kutatás eredményeként új perspektívákat kívánunk felmutatni a lelkigondozói munka optimális végzéséért. A diákokat foglalkoztató problémakörök, a kiváltó okok, a megküzdési lehetőségek, a lelkigondozói gyakorlat és annak lehetőségei felmérésére két tengelyű vizsgálatot végeztünk: a lelkigondozók személyes tapasztalatai alapján alkottunk helyzetképet, valamint a diákok tapasztalatai alapján végeztünk adatgyűjtést az iskolai lelkigondozással kapcsolatosan. Tekintve, hogy az iskolai lelkigondozás témakörében nem sok szakmunka és kutatás jelent meg, e kutatás alapvetően *leíró jelleget* hordoz. Átfogó helyzetképet kíván nyújtani arról a lelkigondozói szolgálatról, melyet ma a református kollégiumokban gyakorolnak. A kutatás segítő szándékkal kíván hozzájárulni a lelkigondozás munkavégzéséhez, az egyház szerepvállalásához és további kutatási lehetőségeket irányoz elő.

A kutatás *kétirányú tengelyét* két empirikus felmérés képezi.

a) Az egyik felmérés az *Iskolai Lelkigondozókkal Készített Interjú* (ILKI). Ez egy kvalitatív-empirikus, félig strukturált mélyinterjú, mely az iskolai lelkigondozásban szerzett tapasztalatokat, a lelkigondozás gyakorlati helyzetét és a lelkigondozás lehetőségeit összesíti – lelkigondozói szempontok alapján.

b) A második vizsgálati tengely kérdőíves formában rögzíti a diákok iskolaétszról szerzett tapasztalatait, az előforduló leggyakoribb iskolai problémákat, a megküzdés módját, az iskolai lelkigondozásról szóló tapasztalatokat. A kérdőíves adatgyűjtést két különálló, de egymásra reflektáló kérdőívvel végeztük:

bi) a *Helyzetfelmérő Kérdőív* (HK) az iskolai környezetet és diákokat érintő hatásokat összegez, továbbá a diákok aktuális lelki problémáit, az azokkal való megküzdési módokat vizsgálja. Vizsgáljuk a diákok istenélményét és a lelkigondozói intervencióról szerzett tapasztalatokat is;

bii) a *Gyermekviselkedési Kérdőív* (CBCL) rövidített, önértékelő változatával a diákok

rejtett lelki zavarait vizsgáljuk, azon belül a gyermekek érzelmi és viselkedési problémáit faktorok szerint csoportosítjuk, úgy mint: társkapcsolati probléma, szorongás-depresszió, deviáns viselkedés, agresszivitás, szomatizálás, figyelmi problémák, externalizálás, internalizálás és összproblémaérték. Ezek a mért faktorok komplementer módon járulnak hozzá a Helyzetfelmérő Kérdőív mérési adataihoz.

A kérdőíves adatfeldolgozást az SPSS statisztikai elemzőprogram segítségével, táblázatos és diagramos ábrázolásban összesítjük. Azokat az értékeket jelenítjük meg, melyek szignifikánsak. A kutatás mérési adatait, úgy mint Iskolai Lelkipsztorokkal Készített Interjú (ILKI), diákokkal felvett Helyzetfelmérő Kérdőív (HK), illetve a Gyermekviselkedési Kérdőív (CBCL) a kutatási alcsoportok témakörei⁸³⁶ szerint dolgozzuk fel.

A kutatási eredményeket a kutatási kérdések alcsoportjai tárgyalásakor, négy különálló fejezetbe foglalva ismertetjük. A kutatási rész ötödik, utolsó alfejezete a kutatás összesítő beszámolóját a végkövetkeztetést és további kutatási ajánlásokat foglal magába.

⁸³⁶Lásd fentebb: Kutatási Téma Alcsoportjai.

II.1.2. AZ ISKOLAI LEKGIGONDOZÓKKAL KÉSZÍTETT KVALITATÍV-EMPIRIKUS INTERJÚ⁸³⁷ (ILKI) METODOLÓGIAI SZEMPONTJAI

Az iskolai lelkigondozás speciális területének vizsgálata során kétirányú, *kvantitatív és kvalitatív* kutatási perspektívát választottunk alapul. A kvalitatív-empirikus kutatás alapját a kiválasztott interjúalanyokkal történő személyes beszélgetés képezi, mely jól meghatározott szempontrendszer alapján épül fel. E módszer alapjairól és kidolgozásáról Inghard Langer ír összefoglalóan.⁸³⁸ A módszer alapját a Carl Rogers-féle dialektikus lelkigondozás képezi. Ő volt az, aki az emberi élettapasztalatok feltárása által egy új utat és lehetőséget nyitott a tudományos vizsgálódás számára.⁸³⁹ Anne Marie Tausch hasonló módszerrel, szintén ezen az úton haladt, rákos betegeket, haldoklókat kísérve az elválásig.⁸⁴⁰ A beszélgetés-központú kutatás három alapvető feltétele a beszélgetőpartner irányába kifejezett *figyelem, melegség és értékelés*.⁸⁴¹ E három tényező, meghatározó jellemzője a bizalmon alapuló beszélgetésnek, mely az élettapasztalatok, a személyes élmények megosztását eredményezi. Egy távolságtartó, fölé- és alárendelt viszonyt kiszolgáló beszélgetés kevés eséllyel eredményezi az intim, kényes beszédtemák közlését vagy a feltétlen bizalmon alapuló információk átadását. E kutatási formának sajátossága, hogy a kérdező a tudomány szempontjából autonóm személyiség, aki a szerzett és közölt adatok alapján önálló értékelést és következtetést von le. E sajátos kutatói magatartás, a fent nevezett személyeken túl, megfigyelhető Abraham Maslow és Ruth Cohn munkásságában, akik a humanista pszichológia jeles képviselői.⁸⁴²

A párbeszéd alapú kutatás kontextusa

A személyes interjú nem csupán adatokat és pusztán, tényszerű információkat tartalmaz, hanem a kérdezett személy életének, munkájának kritikus mélypontjaira is rákérdez. Ezt a módszert a tudományos szaknyelv *mélyinterjúnak* nevezi.⁸⁴³ A mélyinterjú sajátossága, hogy amíg egy átlagos interjú objektív információszerzése rendjén a kérdező objektív távolságban igyekszik maradni az interjúalanytól, azért, hogy elkerülje a kérdezett személy legkisebb mértékű befolyásolását, addig a mélyinterjú éppen arra törekszik, hogy a kérdező személyes odaadása, figyelme, empatikus magatartása érezhetővé váljon a beszélgetésben. Így, a kérdező

⁸³⁷ A továbbiakban az ILKI (Iskolai Lelkigondozókkal Készített Interjú) rövidített megnevezést alkalmazzuk.

⁸³⁸ LANGER, Inghard: Das persönliche Gespräch als Weg in der psychologischen Forschung. In: Zeitschrift für personenzentrierte Psychologie und Psychotherapie 1985/4. 4, 447-457.

⁸³⁹ Lásd: ROGERS, Carl: Die Klientbezogene Gesprächstherapie. Kindler, München 1972. U.ö.: Partnerschule. Kindler, München 1975.

⁸⁴⁰ Lásd: TAUSCH, Anne-Marie: Gespräche gegen die Angst. Rowohlt, Reinbek 1981. U.ö.: Sanftes Sterben. Rowohlt, Reinbek 1985, U.ö.: Gesprächspsychotherapie. Hogrefe, Göttingen 1981.

⁸⁴¹ LANGER, Inghard: Das persönliche Gespräch als Weg in der psychologischen Forschung. In: Zeitschrift für personenzentrierte Psychologie und Psychotherapie 1985/4. 4, 447-457.

⁸⁴² LANGER, 1985/4. 4, 447-457.

⁸⁴³ LANGER, 1985/4. 4, 447-457.

és kérdezett, egy közös utat járnak be, egy adott témát beszélnek át újra, oly módon, hogy az egy új értelmezést, új perspektívát eredményezhet a kérdezett személy számára. A szerepelvárás és megfelelés kényszere reális veszélye a párbeszédnek. Ám a mélyinterjú lényege éppen abban áll, hogy a két személy közti párbeszéd a hétköznapiánál mélyebb szinten történik, ez a metódus segít átlépni az emberi elvárások és hárítások okozta információ elakadását.

Megállapíthatjuk, hogy a kutatás ilyen természetű folyamata a tapasztalatra épít. Ahogy más jellegű kutatások esetében célirányos kutatási terv szükséges, mely csupán egy bizonyos kutatási területet vizsgál, addig a párbeszéd alapú mélyinterjú kérdezője is része egy tanulási folyamatnak, aki az adott téma újabb és újabb szempontjait és vonatkozásait ismeri meg.

A mélyinterjú készítéséhez nyolc iskolai lelkigondozó járult hozzá. Az interjúkat személyes találkozások rendjén rögzítettük. Félig strukturált kérdések alapján a kollégiumi környezetben végzett lelkigondozói szolgálatról, a szolgálat során szerzett személyes, pozitív és negatív tapasztalatokról nyilatkoztak. Az interjúkészítés azt a célt szolgálja, hogy egy átfogó kutatás rész-felméréseként a lelkigondozó szempontjait ismertessük az erdélyi református kollégiumok lelkigondozói gyakorlatának aktuális helyzetéről, a pozitív és negatív tapasztalatokról, a lehetőségekről és akadályokról, a lelkigondozói szolgálathoz szükséges kompetenciákról.

A felvett interjúk eredményei *nem statisztikai reprezentativitásra* törekszenek. A kilenc erdélyi református kollégium lelkigondozóiból nyolc személlyel sikerült interjút rögzíteni. Ezek az interjúk *feltáró, kvalitatív jelleget* képviselnek. Ezt a felmérést egy összefoglaló kimutatásnak tekintjük azokról a tapasztalatokról, melyekkel az iskolai pasztoráció során a lelkigondozó találkozók.

Mérési eszköz és metódus

Markus Seibt teológus doktori értekezése keretében (Tübingen, 2008.), németországi iskolák tizenegy lelkigondozójával végzett összesítő-feltáró felmérést egy probléma-orientált, fél-standardizált interjú alapján.⁸⁴⁴ A téma-orientált interjú kérdésköreit felhasználtuk jelen kutatásunkhoz. Célunk a fentebb megfogalmazott lelkigondozói problémákat szubjektív-analitikus szemszögből megközelíteni, azokról – a fent jelölt kérdéskörök alapján – dialógust kezdeményezni.

Az interjúban alkalmazott kérdéskörök és a hozzá kapcsolódó rásegítő kérdések nem kerültek adaptálásra. A kérdéssorok kvalitatív-szubjektív felmérést tesznek lehetővé a mélyinterjú metódusa által, ezért az adaptálás nem szükségszerű része az interjú

⁸⁴⁴SEIBT, 2008.107-115.

kérdéssorainak alkalmazásához.

Az összeállított félig strukturált kérdőív vezérfonalát és témaköreit egy tübingeni kutatócsoport dolgozta ki, melynek során végleges sorrendet és formát kapott az interjú valamennyi témaköre. Ezek a következők:

1. Az intézmény sajátossága, melyben a lelkigondozó tevékenykedik;
2. A lelkigondozás helyzete, keretei az iskolában;
3. A lelkigondozás célcsoportja, címzettjei;
4. A lelkigondozói munka profilja, sajátos koncepciója;
5. A lelkigondozás célja, teológiai megalapozása, feladata;
6. A lelkigondozó kompetenciái;
7. Együttműködés a lelkigondozói munkában;
8. Az iskolai lelkigondozás hatásterülete;
9. Lehetséges kapcsolópont az iskolai lelkigondozás és egyházi intézmény között;
10. Jövőbeni perspektívák;

A fent megjelölt témakörök *monitoring jellegű*, átfogó képet nyújtanak az interjúalanyok munkájáról, szubjektív tapasztalatáról. Az alkalmazott fő kérdések és rávezető kérdések vezérfonala célratörő segítség az empirikus kutatás számára.

A mélyinterjú kutatási vezérfonala

a) Az interjúalanyok kiválasztása, az interjúfelvétel körülményei és protokollja

Nyolc erdélyi református kollégium (a Krilályhágómelléki Református Egyházkerület oktatási intézményeit is beleértve) iskolalelkészével rögzítettünk mélyinterjút. Ezek a következő intézményekben történtek: Sepsiszentgyörgyi Református Kollégium, Kolozsvári Református Kollégium, Kézdivásárhelyi Református Kollégium, Marosvásárhelyi Református Kollégium, Baczkamadarasi Kis Gergely Református Kollégium (Székelyudvarhely), Bethlen Gábor Kollégium (Nagyenyed), Lorántffy Zsuzsanna Református Gimnázium (Nagyvárad) és a Szatmári Református Gimnázium. Ezekben az intézményekben az egyházkerületek által kinevezett iskolalelkészek hivatottak az iskolai lelkigondozást végezni. A nyolc interjúalany mindenike férfi. A kutatás során ugyan nem vizsgált, de továbbgondolásra érdemes kérdést vet fel, hogy az iskolai lelkigondozás túlnyomóan *maszkulin* képviselője milyen előnyöket és hátrányokat jelent a lelkigondozói munka számára? Az interjúalanyok esetében szempont volt a legalább három éves tapasztalat megléte a munkaterületen.

A kapcsolatfelvétel az adott intézmény iskolalelkészével hivatalosan, az intézményvezető (igazgató) személyén keresztül történt.

Az interjúk időtartama egyenként 30 és 60 perc között változott. Az interjúk 2012. május-június időszakában lettek rögzítve. Az interjúk kizárólag iskolai intézményen belül,

munkaidőben, külső befolyástól független helyen (irodában, diáklklubban, tanáriban) lettek felvéve, ez lehetővé tette az interjúalanyok szabad, befolyásmentes válaszadását. A beszélgetést hangrögzítőre vételeztük. A kérdezett személyek, válaszaikból ítélve, nem tanúsítottak ellenállást, sem elutasítást az interjú során: objektíven és átfogóan referáltak tapasztalataikról. Mindenik megkérdezett személy hozzájárult a hangrögzítő használatához, majd az átírt anyag szimbolikus név (álnév, iniciálé) alatti feldolgozásához.

A megkérdezettek hozzáállása a kutatási eljáráshoz készséges és pozitív volt, melynek jelentősége abban áll, hogy az iskolai lelkigondozói munka egy tudományos fórumon kerülhet ilyen módon reflektorfénybe. Ez egyben lehetőség arra, hogy a jövőre nézve jelentős előrelépések és változások történjenek ezen a specifikus és nagyon igényes munkaterületen.

b) Témakörök és rávezető kérdések az interjú felvételéhez⁸⁴⁵

Az interjú tematikus kérdései, a rávezető kérdésekkel együtt a Markus Seibt, német teológus által összeállított interjúja alapján kerültek felhasználásra. A teljes kérdéssor a rásegítő kérdésekkel együtt a MELLÉKLETEK-ben található. A vizsgált témakörök: az intézmény sajátosságai, a lelkigondozás helyzete, a célcsoport, a lelkigondozói koncepció, a lelkigondozói cél, lelkigondozói kompetenciák, együttműködés, hatásterület és a jövőbeni perspektíva körül forogtak. A rásegítő kérdések az adott téma jobb elmélyítését, sokoldalú megközelíthetőségét segítették.

c) Az interjú kiértékelése

Az interjúk kiértékelése az egyes iskolai lelkigondozó tapasztalatainak *minőségi* feldolgozását jelenti, ami, ismételten, nem kvantitatív statisztikai reprezentativitásra törekszik. Az interjú verbális rögzítését szó szerinti, teljes átírás követi, melyek teljes terjedelmükben nem képezik a szakdolgozat részét, ám a szerzőnél megtekinthetők. A szöveges interjúbeszélgetések egy összefoglaló, tömör *jegyzőkönyv* formájában kerülnek feldolgozásra, melyet az interjúalanyok egy-egy anonim személyleírása vezet be. Az interjúbeszélgetések jegyzőkönyvi anyaga a MELLÉKLETEK-ben olvasható. Az egyes interjúk válasz-eredményei egyes szám harmadik személyben összefoglalva kerülnek bemutatásra. Ez az eljárás a könnyebb értelmezést és feldolgozást segíti. A jegyzőkönyvi összefoglalók az interjúalanyok adekvát módon idézett mondatait, gondolatait tartalmazzák, mely kifejezőbbé, értelmezhetővé teszi a leírtakat. A jegyzőkönyvek elkészítését követően az interjúalanyok átolvassák és visszaigazolják (hitelesítik) a felvett és átdolgozott interjúk tartalmát. Az interjúk összesített, tematikus eredményei a kutatási kérdések alfejezeteiben kerülnek bemutatásra.

⁸⁴⁵Az alkalmazott interjú kérdéssora Markus Seibt németországi kutatása során rögzített interjú nyomvonalát követi, melyet hét bajor közigazgatási területen működő szakiskolákban, tizenegy vallásoktatóval és iskolai lelkigondozóval vett fel. SEIBT, Markus: Schulpastoral an berufsbildenden Schulen des dualen Schulsystems. LIT Verlag, 2008. 108.kk.

II.1.3. A KÉRDŐÍVES FELMÉRÉS METODOLÓGIAI SZEMPONTJAI

II.1.3.1. Mintavételi eljárások

A kérdőíves felméréseket az erdélyi és partiumi református kollégiumok diákjaival végeztük. Összesen nyolc kollégium került felmérésre: a Sepsiszentgyörgyi Református Kollégium, a Kolozsvári Református Kollégium, a Kézdivásárhelyi Református Kollégium, a Marosvásárhelyi Református Kollégium, a Baczkamadarasi Kis Gergely Református Kollégium (Székelyudvarhely), a Bethlen Gábor Kollégium (Nagyenyed), a Lorántffy Zsuzsanna Református Gimnázium (Nagyvárad) és a Szatmárnémeti Református Gimnázium. A felmérések elvégzéséhez, előzetes engedélyeztetést követően, mindenik iskolaigazgató hozzájárult. A kérdőíves felmérések során az iskolalelkészek, illetve az egyes óraadó tanárok nyújtottak segítséget. A kérdőíveket osztályonként, óra elején osztottuk ki, tájékoztattuk a diákokat a kitöltés feltételeiről és idői keretéről. A kérdőívek kitöltése átlagosan 10-15 percet tartott.

Kérdőívek kitöltési útmutatása a következő volt:

1. a kérdőíveket önkéntes alapon lehet kitölteni;
2. a kérdőíveket névtelenül kell kitölteni;
3. egy kérdésre több válaszlehetőség is bejelölhető (karikázás vagy kereszt);
4. szinte válaszadás fontossága;
5. nincs szigorú időkorlátozás;
6. tisztázó kérdéseket lehet feltenni.

A minta felmérésére 2012. május 15. és június 15. között került sor.

II.1.3.2. Szelekciós kritériumok

a) A minta kiválasztásának szempontjai

A kutatás fő célkitűzése az erdélyi és partiumi református kollégiumokban zajló iskolai lelkipálya helyzetének felmérésére irányult. Az 1989-es rendszerváltást követően több hullámban történt az 1948-49-ben államosított református kollégiumok épületeinek visszaszolgáltatása. Az egykori intézmények 1990-től kezdődően folyamatosan újjáalakultak és megkezdték oktatási tevékenységüket az aktuális oktatási törvények szerint. Ezekben a – részben⁸⁴⁶ - felekezeti iskolákban iskolalelkészi szolgálat működik, melyet a mindenkori református püspök által vagy pályázat elnyerése útján kinevezett *iskolalelkészek* végeznek. Ez

⁸⁴⁶A 183/1925-ös Anghelescu-féle magánoktatási törvény máig nem változott, mely a felekezeti iskolákat magániskola kategóriába sorolja, melyek csak részleges állami támogatást élveznek. Lásd: Bevezető gondolatok

meghatározott számú kollégiumot jelent: összesen kilencet Erdély területén (lásd fentebb). A kérdőíves felmérés során a kilencből nyolc kollégiumot sikerült felmérni. Objektív okok miatt a Wesselényi Miklós Református Kollégium felmérése elmaradt.⁸⁴⁷

Nyolc kollégium kezdő (kilencedik) és végzős (tizenkettedik) évfolyamával töltöttük ki a kérdőíveket. A korcsoportok kiválasztását fejlődéslélektani szempontok indokolják.⁸⁴⁸ A serdülőkorai életciklus felosztása szakpszichológiai tudományterületek szerint változó tendenciát mutat. Az általunk alkalmazott vizsgálatokat a pubertás, vagy korai serdülőkor (12-16 év) és késői serdülőkor (17-22 év) felosztás alapján végeztük. Ez megfelelt a középiskolai IX. és XII. osztályok korcsoportjának, egyben a középiskolai oktatási időtartam két szélső kategóriájának (kezdő és végzős osztályok), mely korcsoportok között – más mintán végzett mérések alapján – különbségek feltételezhetők.

b) Mérési módszerek

Az alkalmazott kérdőív két részből tevődik össze.

bi) A kérdőív első része a *Helyzetfelmérő Kérdőív*⁸⁴⁹ (továbbiakban: HK) 19 egyénileg összeállított kérdésből, kérdésenként 7-8 lehetséges válaszból áll. Olyan kérdések is előfordulnak, melyek skálázott válaszadási lehetőséget kínálnak. A HK kérdései négy tematikus csoportba sorolhatók. Az első csoport (1-4 kérdések) demográfiai adatokat (nem, életkor, lakhely, gyülekezeti aktív kapcsolat) mér, a második csoport (5-8 kérdések) iskolai helyzetfelmérést (személyes tapasztalat, iskolai problémák előfordulása, problémamegoldási módusok), a harmadik csoport (9-11 és 17-18 kérdések) a diákok segítségkérési és megküzdési módjait vizsgálja, ezen belül az istentapasztalatot, a negyedik csoport (12-16 és 19 kérdések) az iskolai lelkigondozáshoz való viszonyulást és a lelkigondozásra vonatkozó változtatási javaslatokat vizsgálja. A válasz-variánsok mellett a nyitott válaszadás lehetősége biztosított.

bii) A kérdőív második része az adaptált *Gyermekviselkedési Kérdőív*⁸⁵⁰ (CBCL) önkitöltő részét tartalmazza 44 kérdéssel, egyenként három válaszadási lehetőséggel.⁸⁵¹ Esetünkben a CBCL önértékelő változatát alkalmaztuk.⁸⁵² A kérdőív magyar adaptációját 1996-ban végezték, melynek összefoglalóját Dr. Gádoros Júlia publikálta.⁸⁵³ Az adaptálás

⁸⁴⁷A felmérések időpontjában, a tanítási év végéhez közeledve, a végzős XII. évfolyam gyakorlatilag elérhetetlen volt, az iskolai programok miatt a felmérés akadályokba ütközött.

⁸⁴⁸Lásd: *Pszichoszomatikus fejlődés* c. fejezet

⁸⁴⁹A kérdőív összetételét lásd a MELLÉKLETEK-ben.

⁸⁵⁰A kérdőív teljes összetétele megtekinthető a MELÉKLETEK-ben.

⁸⁵¹CBCL (Child Behavioral Check List) Gyermekviselkedési kérdőív. In: PERCZEL Forintos Dóra, AJTAY Gyöngyi, BARNA Csilla, KISS Zsófia, KOMLÓSI Sarolta (Szerk) Semmelweis Egyetem ÁOK, Klinikai Pszichológiai Tanszék Budapest, Semmelweis Kiadó 2012.

⁸⁵²Angol megnevezés: Child Behavior Checklist, CBCL. ACHENBACH, T. M.: Manual for Child Behavior Checklist/ 4-18 Profile, University of Vermont, Dept. of Psychiatry, Burlington, VT, 1991.

⁸⁵³GÁDOROS Júlia: Szociodemográfiai rizikótényezők vizsgálata Gyermekviselkedési Kérdőív alkalmazásával. In: *Psychiatria Hungrica* 2, 1996. 147-165.

során lerövidített, 44 kérdésből álló változat a gyermekek rejtett lelki zavarait vizsgálja. A kérdőív alkalmas a serdülő érzelmi és viselkedési problémáinak kimutatására. A kérdésekre adott válaszok hat csoportba (faktor) sorolhatók, melyek a viselkedésben, érzelmi életben megnyilvánuló problémákat tartalmi jellegzetességük szerint foglalják össze. Ezek a következők⁸⁵⁴:

1. skála – *társkapcsolati problémák*: a gyermek társkapcsolati és családi kapcsolati nehézségeit jelzi;
2. skála – *szorongás, depresszió*: a szorongás és hangulati problémaként jelentkező tüneteket foglalja össze;
3. skála – *szomatizáció*: ismert egészségügyi ok nélkül fennálló testi panaszokat összesíti;
4. skála – *figyelmi problémák*: figyelem hiányát, a túlmozgékonytságot jelzik;
5. skála – *deviáns viselkedés*: a gyermektől elvárható magatartási formák megszegését, azok jegyeit összesíti;
6. skála – *agresszivitás*: a gyermek agresszivitási, rombolási tendenciájára utal.

A fenti skálákból további két, úgynevezett *származtatott skálát* lehet összeállítani. Ezek mentén is le lehet mérni a gyermek viselkedési és érzelmi dimenzióját. Az *internalizációs tünetek* a gyermek érzelmi életében jelentkező problémákat összesítik, mely inkább a gyermek, semmint környezete számára jelentenek problémát. Az *internalizációs tünet* a *szorongás-depresszió* és a *társkapcsolati probléma* skálák összeadásának eredménye. Az *externalizációs tünetek* a gyermek viselkedési zavarait jelzik, melyek főleg a környezet számára jelentenek problémát. Ezt a származtatott skálát a deviáns viselkedés és az agresszivitás skálák összeadásából kapjuk. Az *összproblémaérték* a hat skála válaszártékének összességét jelenti.

c) Adatfeldolgozás, eljárás

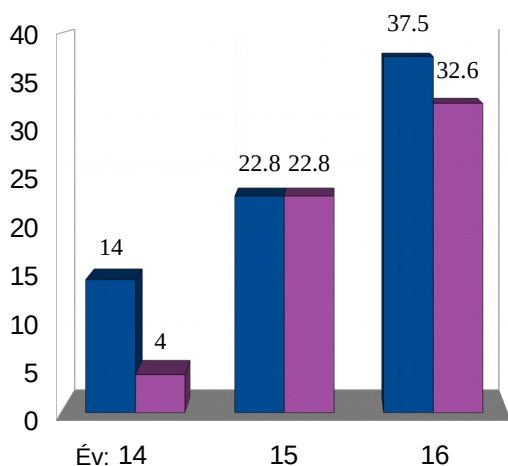
Az alkalmazott kérdőív adatainak összesítését, elemzését, a faktorok interakcióinak vizsgálatát az SPSS 19.0 statisztikai szoftver segítségével végeztük. A Helyzetfelmérő Kérdőív adatainak elemzésénél frekvencia számítást alkalmaztunk. A CBCL kérdőív faktorainak interakcióit *egyszempontos (Univariate) ANOVA teszt* alkalmazásával végeztük. Független változóként a *nem*, *osztály* és *lakhely* kategóriákat alkalmaztuk. A kapott eredmények szignifikáns együttthatóinak további összehasonlítására a *független mintás t-próbát (Independent Samples T-test)* alkalmaztuk. A vizsgálatok során a $p < 0,05$ értéket tekintettük szignifikánsnak.

⁸⁵⁴Az alábbiakban Gádos Júlia rövid összefoglalójára támaszkodom. Lásd: PERCZEL Forintos Dóra (szerk): Kérdőívek, becslőskálák a klinikai pszichológiában, Semmelweis Egyetem ÁOK, Klinikai Pszichológia Tanszék, Semmelweis Kiadó, Budapest 2007.201-209.

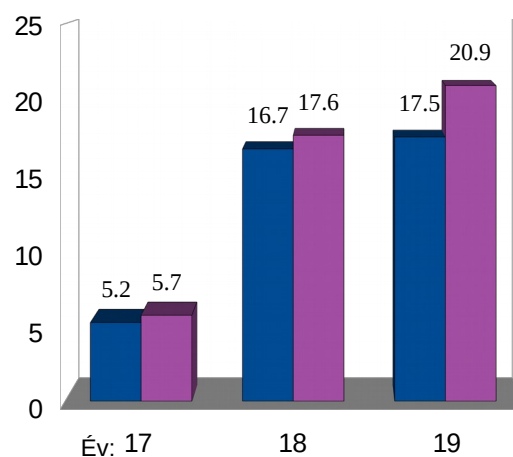
Az ANOVA teszt eredményeit tárgyalva feltüntetjük az egyes kategóriák és interakciók szignifikancia szintjét (p), a varianciaanalízis értékét (F), a szabadságfokot (df) és az átlagot (M) és a szórás értékét (SD). Az eredményeket diagramokban és táblázatokban szemléltetjük.

II.1.4. A felmért személyek demográfiai adatai

A kutatás során összesen 789 diák járult hozzá a kérdőívek kitöltéséhez. Ebből 41,2% (n=325) fiú, 58,3% lány (n=460), 0,5% nem jelölt nemet (n=4). A demográfiai mutatók fiú-lány párosításban, osztályonként, illetve lakhely szerinti eloszlásban a következő ábrákon szemléltethetők. A IX. osztály diákjai nemek szerint 14-16 év között oszlanak, a legmagasabb részvételi létszámot a 16 éves fiúk (37,5%) és 16 éves lányok (32,6%) mutatják, a legalacsonyabbat a 14 éves fiúk (14%) és 14 éves lányok (4%). (Lásd: 1. ábra) A XII. osztályokban előforduló nemek szerinti életkori eloszlás a 2. ábrán követhető. A 17 éves fiúk 5,2%-a, lányok 5,7 %-a, a 18 éves fiúk 16,7 %-a, a lányok 17,6%-a, a 19 éves fiúk 17,5%-a és a 19 éves lányok 20,9%-a a megkérdezett mintacsoportnak.

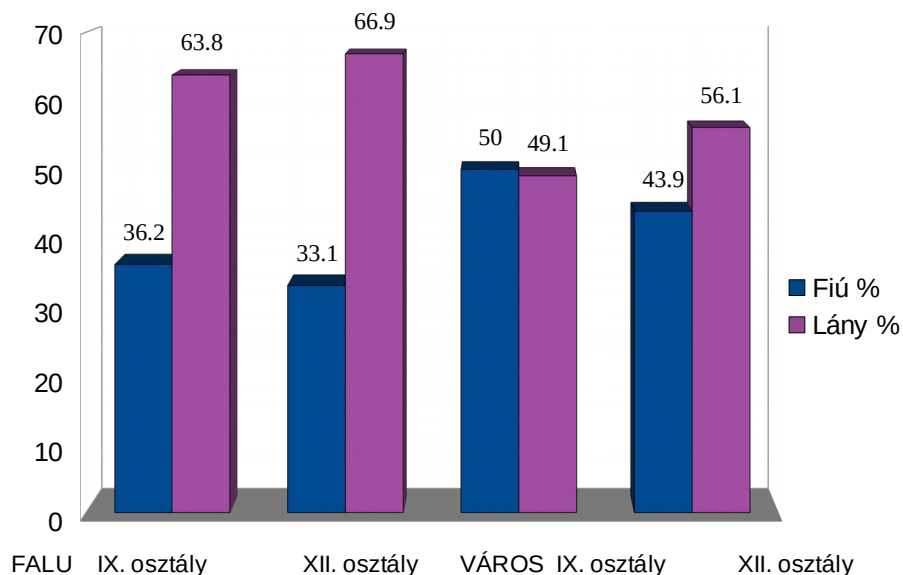


1. ábra. Életkor nemek szerinti eloszlása IX. osztályban



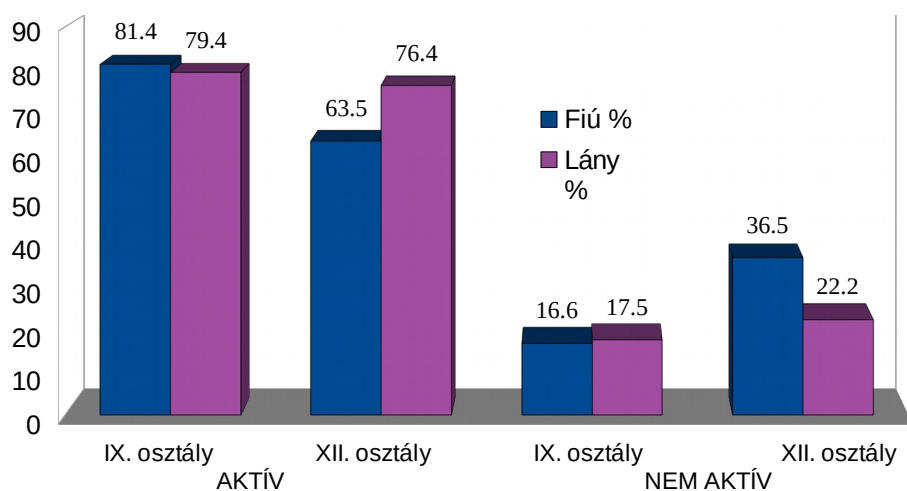
2. ábra. Életkor nemek szerinti eloszlása XII. osztályban

A 3. ábra a nemek osztályonkénti és lakhely szerinti eloszlását mutatja. A falun élő IX. osztályos diákok közül 36,2% fiú (n=83), 63,8% lány (n=146), a falun élő XII. osztályosok közül 33,1% fiú (n=55), 66,9% lány (n=111). A városban élő IX. osztályos diákok közül 50% fiú (n=109), 49,1% lány (n=107), a XII. osztályos diákok közül 43,9% fiú (n=69) és 56,1% lány (n=88).



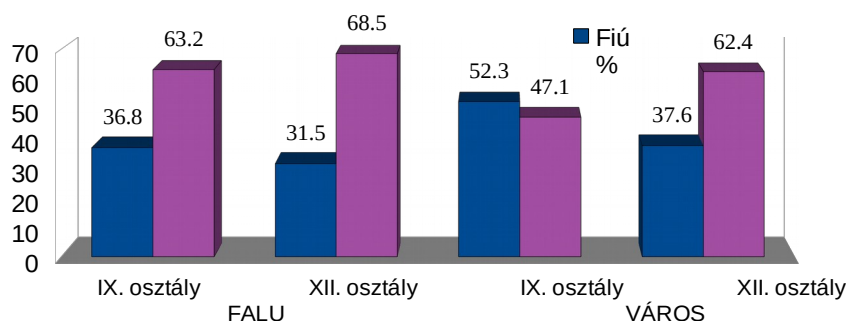
3. ábra. Nemek és osztályok lakhely szerinti eloszlása

A diákok nemek és osztályok szerinti gyülekezeti kapcsolatra vonatkozó adatokat a 4. ábrán olvashatjuk le. A IX. osztályos fiúk (81,4%) és lányok válasza (79,4%) mutatják a leggyakoribb gyülekezeti aktivitást, míg a XII. osztályos fiúk (63,5%) és lányok (76,4%) aktivitása alacsonyabb százalékot jelez. Jelentősen magasabb azonban a XII. osztályos fiúk gyülekezeti inaktivitása (34,5%) a hasonló korú lányokhoz (22,2%) és a IX. osztályos inaktív fiúkhöz (16,6%) és lányokhoz (17,5) képest. Érdekes összevetni a gyülekezetben aktív diákok megoszlását lakhely, osztály és nem szerint.



4. ábra. Nemek és osztályok gyülekezeti aktivitás szerinti eloszlása

Az **5. ábrán** bemutatott értékek a következők szerint módosulnak: a falun élő IX. osztályos fiúk (36,8%) és XII. osztályos fiúk (32,5%) válaszáinak gyakorisága egymáshoz viszonyítva nem mutat jelentős eltérést. A falun élő IX. osztályos lányok (63,2%) és XII. osztályos lányok (68,5%) válasza magasabb gyakoriságot mutat a falun élő fiúkénál, valamint a városon élő IX. (47,1%) és XII. (62,4%) osztályos lányokénál. A városon élő IX. osztályos fiúk (52,3%) és XII. osztályos fiúk (37,6%) gyülekezeti aktivitása magasabb, mint a falun élő fiúké.



5. ábra. Gyülekezetben aktívak nem, osztály és lakhely szerinti eloszlása

III. A KUTATÁSI EREDMÉNYEK BEMUTATÁSA ÉS MEGBESZÉLÉSE

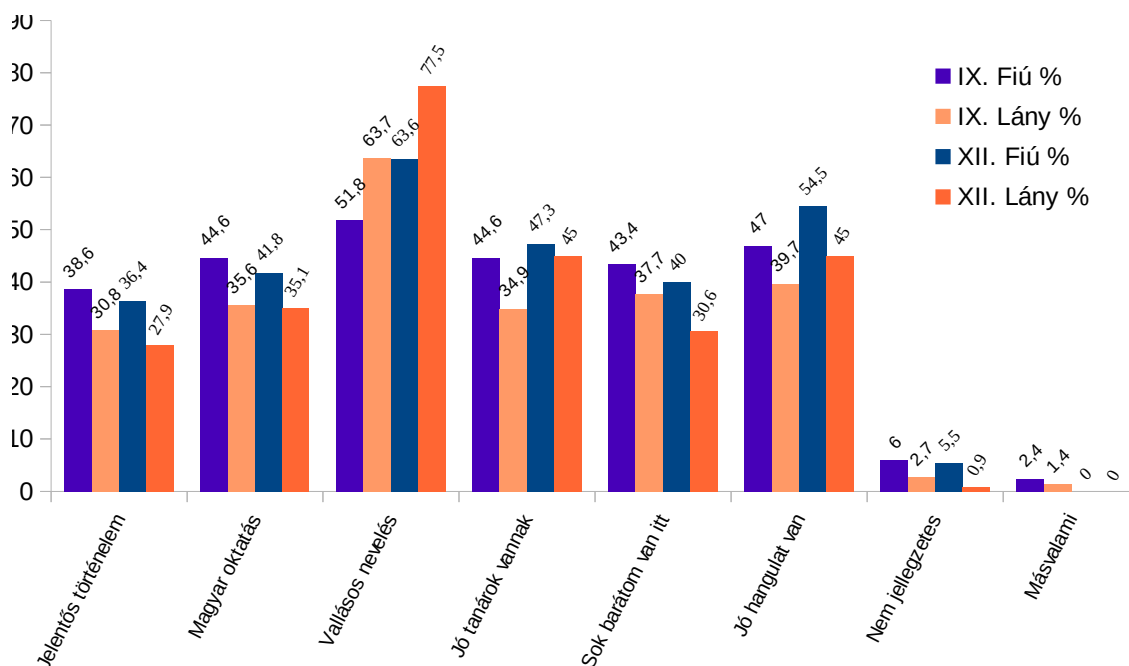
Az alábbi alfejezetekben a kutatási kérdések alcsoportjaira válaszolva összesítjük és ismertetjük a felmérési adatokat.

III.1. Hogyan járul hozzá az iskolai környezet és az iskolai szociális kapcsolatrendszer pozitív-negatív tapasztalata a lelkigondozói interakcióhoz?

A téma megválaszolásában a Helyzetfelmérő Kérdőív (HK) kérdés-válaszait, a Gyermekviselkedési Kérdőív (CBCL) alszállait, az Iskolalelkészekkel Készített Interjú (ILKI) rész-adatait dolgozzuk fel. A kérdőíves feldolgozásnál a frekvenciaszámítások adatait diagramokon, a többszemponos ANOVA és t-próbák adatait külön táblázatokban ismertetjük.

III.1.1. HK 5.kérdés: „Számokra miben jellegzetes iskolád a többihez viszonyítva?”

A kérdés megválaszolásával azokat a legfontosabb válaszokat terveztük összesíteni, melyek a kollégiumi diákok számára az iskolájuk legfontosabb, egyben számukra legjellemzőbb tulajdonságait hordozzák. A megfogalmazott válaszokon kívül egyéni válaszlehetőséggel is éltek a diákok. Az 1. és 2. ábra a válaszok gyakoriságát ismerteti falun és városban élő diákok esetében, nem és osztály szerint lebontva. A HK 5. kérdéséhez kapcsolódó további elemzést végeztünk. A falusi és városi diákok által jelölt négy leggyakoribb iskolai jellemzőt (Vallásos nevelés, Jó tanárok, Jó barátok, Jó hangulat) összevetettük a nem és gyülekezeti aktivitás (HK 4. kérdés) faktorokkal. A válaszok gyakoriságát az alábbi, 1. és 2. Táblázat foglalja össze.

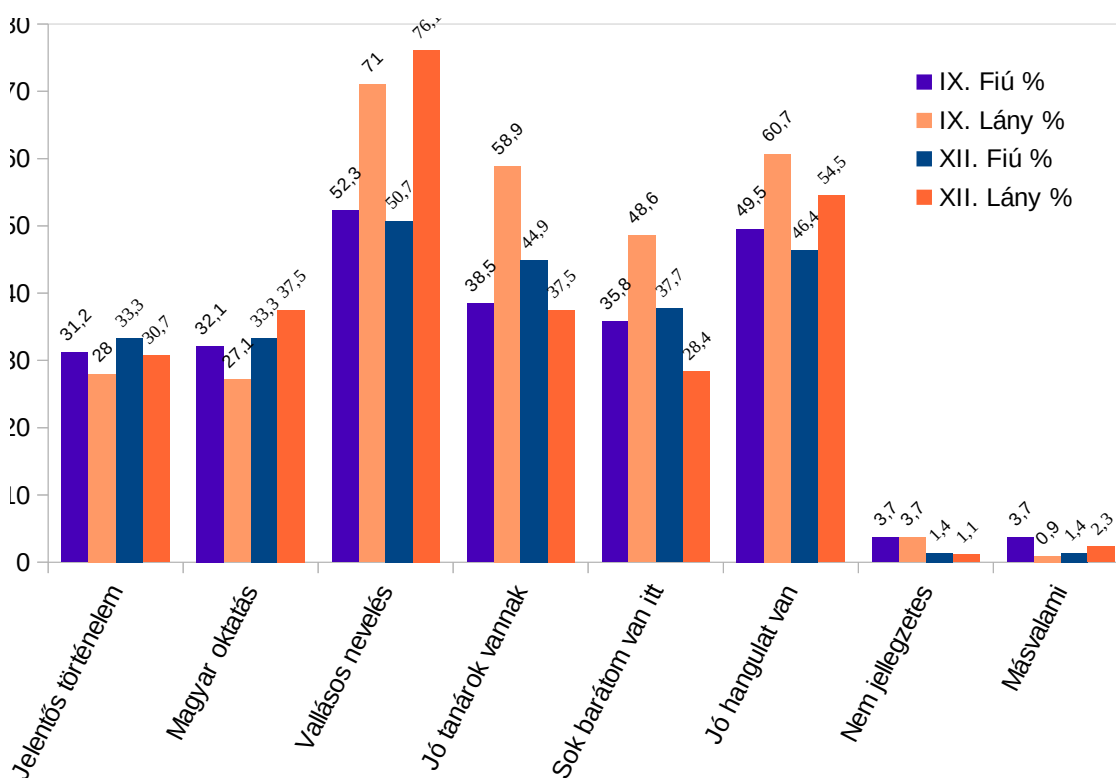


1. ábra. Iskola jellegzetessége a falun élő diákok esetében

	GYÜLEKEZETBEN AKTÍV		GYÜLEKEZETBEN NEM AKTÍV	
ISKOLA JELLEGZETESSÉGE	FIÚ	LÁNY	FIÚ	LÁNY
Vallásos nevelés (%)	57,8	71,6	47,6	54,5
Jó tanárok (%)	43,1	39,9	57,1	39,4
Jó barátok (%)	38,8	35,8	61,9	27,3
Jó hangulat (%)	46,6	42,7	66,7	39,4

1.Táblázat. Falun élő diákok

Az **1. Táblázat** eredményei alapján megállapítjuk, hogy a gyülekezetben nem aktív falusi diákok közül a vallásos nevelés fontosságát magas százalékaránnyal jelölték fiúk és lányok egyaránt. A *jó tanárok, jó barátok, iskolai jó hangulat* fontossága a gyülekezeti nem aktív fiúk számára magasabb gyakoriságot mutat, mint a gyülekezeti nem aktív lányok számára. Ugyanez a tendencia a gyülekezeti aktív diákok esetében is megfigyelhető.



2. ábra. Iskola jellegzetessége a városon élő diákok esetében

A városi diákok esetében a *vallásos nevelés* fontossága a gyülekezeti nem aktív fiúk (37,5%) és lányok (69,1%) esetében magas eltérést mutat. Azt tapasztaljuk, hogy a *jó tanárok*, *jó barátok*, *iskolai jó hangulat* szempontok a városi gyülekezetben nem aktív fiúk esetében alacsonyabb gyakoriságot mutatnak, mint a falusi diákok esetében (vesd össze: **1. és 2. táblázat**). A gyülekezetben nem aktív városi lányok hasonló válaszaránya viszont magasabb, mint a falusi lányok válaszainak gyakorisága.

	GYÜLEKEZETBEN AKTÍV		GYÜLEKEZETBEN NEM AKTÍV	
ISKOLA JELLEGZETESSÉGE	FIÚ	LÁNY	FIÚ	LÁNY
Vallásos nevelés (%)	58,8	76,5	37,5	69,1
Jó tanárok (%)	46,2	49,3	30,4	50,9
Jó barátok (%)	34,5	37,5	41,1	41,8
Jó hangulat (%)	53,8	60,3	39,3	52,7

2. Táblázat. Városon élő diákok

Az eredmények összevetése és értelmezése

A csoportosított válaszok alapján a következő megállapítások és következtetések vonhatók le:

1. A diákok jelentős többségének a kollégium sajátos jellegzetességeket hordoz, melyeket fontosnak érez és mely jellemzők által oda tartozónak érzi magát, tehát *fontos számára az iskolája*. A kollégiumok legfontosabb jellemzői, melyek a diákok számára értéket képviselnek: a vallásos nevelés, az iskolai baráti kör, a jó tanárok, az iskolai jó hangulat, a magyar nyelvű oktatás. Ezzel ellentétes vélemény (nem jellegzetes az iskola) százalékaránya elenyésző: a falun élő IX. osztályos fiúk ilyen jellegű válaszainak értéke 6%, a városi IX. osztályos fiúk és lányok válaszáinak gyakorisága 3,7%.

2. A válaszok alapján kimutatható, hogy a diákok számára az iskola *vallásos közösségi jelleg*et hordoz. Az iskola az a hely, ahol nem csak oktatnak és lexikális tudást szerezhető, de ezen kívül jelentős számukra az iskola vallásos nevelői és közösségi aspektusa.⁸⁵⁵ Az iskolai élettér, az iskola hangulata (étosza), a közösségi kapcsolatrendszer hozzájárul az iskolai élet humanista átformálásához⁸⁵⁶, valamint a diák személyiségfejlődését is támogatja. Az iskolai pozitív hatású faktorok optimális feltételt biztosítanak az iskolai közösségi élet, így a lelkipozíció számára is.

⁸⁵⁵Lásd: SCHNEIDER, T./FUCHS, O.: 2007. 132-139.

⁸⁵⁶ Lásd: *Az iskolai lelkipozíció és az iskola nevelési és/vagy oktatási kontextusa* c. fejezet

3. Megvizsgáltuk az iskola leggyakoribb sajátosságait a gyülekezeti aktivitás, nem és lakhely szerint. Az 1. és 2. táblázatban összefoglalt eredményekből arra következtetünk, hogy a gyülekezetben *nem aktív* személyek magas gyakorisággal jelölték *iskolájuk vallásos nevelését* (falusi fiúk 47,6% lányok 54,5%, városi fiúk 37,5% és lányok 69,1%). Ebből arra következtetünk, hogy a gyülekezeti távolmaradás nem jelenti a vallásosság igényének hiányát. A gyülekezetben *nem aktív* személyek az iskolai vallásos közösséghez, mint gyülekezethez, tartozónak vallják magukat. Ezt a megfigyelést igazolja az *iskolai baráti közösség fontossága*, mely nagyobb értéket mutat a falusi fiúk esetében (61,9%), mint a gyülekezeti aktív falusi fiúk esetében (38,8%). Az iskolai baráti közösség fontosságát magasabb értékkel jelölik a városi, gyülekezetben *nem aktív* fiúk (41,1%) a városi aktív fiúk mellett (34,5%). A városi *nem aktív* lányok 41,8% és aktív lányok 37,5% arányban tartják fontosnak az iskolai baráti közösséget. Ez azt igazolja, hogy az iskolai közösség jellege hangsúlyos és biztonságot adó háttér a diákok számára, különösen azok számára, akik *nem aktív* tagjai egy-egy gyülekezetnek.

Az *iskolai jó hangulat* a *nem aktív* falusi fiúk számára jóval értékesebb (66,7%), mint az aktív falusi fiúk számára (46,6%), a falusi *nem aktív* és aktív lányok válasz-értéke megközelítő (39,4% és 42,7%). A városi *nem aktív* fiúk és lányok *jó hangulat* értékelése szintén magas értéket mutat (39,3% és 52,7%).

A *jó tanárok* válasz a *nem aktív* fiúk esetében 57,1% (az aktív falusi fiúk 43,1%), a lányoknál 39,4% (az aktív falusi lányok 39,9%), mely arra enged következtetni, hogy az iskolai közösségben az intellektust és a példamutatást képviselő személy fontossággal bír a gyülekezeteikben *nem aktív* diákok számára is.

Ha figyelembe vesszük a serdülő korosztály identitás fejlődését, megállapítjuk, hogy olyan értékeket és példákat keres környezetében, melyeket magáénak érez és amelyekkel azonosulni tud.⁸⁵⁷ A serdülő folyamatosan egyeztet a benne megszülető vágyak és a társadalom és környezete kínálta alternatívákat. A korán érő lányok és későn érő fiúk csoportja ebben az esetben külön rizikófaktort jelentenek.⁸⁵⁸ Kenda Creasy Dean arról a fiatal generációról beszél, mely nem nyert megszólítást az egyházak által, de intuitív módon keresi a *megváltás* lehetőségét: azt a valakit (személyt vagy közösséget), aki az odaforduló szeretet által életre tud hívni.⁸⁵⁹ A felnőttek már nem viselkednek felnőtt módjára, nem hordoznak példamutató értéket,⁸⁶⁰ ennek ellenére a keresés intenciója erősen él a serdülőkben. Ha

⁸⁵⁷Lásd: KITTEL, 2004.96-98.

⁸⁵⁸Lásd: FLAMMER/ALSAKER, 2002.165-166.

⁸⁵⁹Lásd Kenda Creasy Dean gondolatainak rövid összefoglalóját *A vallásos identitást meghatározó szociálpszichológiai hatások* alfejezetben.

⁸⁶⁰DEAN, 2000,534.

figyelembe vesszük a Cole és Cole megállapítását, mely szerint a serdülők bizonyos kérdéseket, mint moralitás, vallásosság, házassági kérdések főként a szülőkkel közösen értékelnek és beszélnek meg, feltételezhetjük, hogy ennek hiánya esetén a serdülő más fórumot, iskolát, kérdéseire érzékeny baráti közösséget keres.⁸⁶¹

Összefoglalva: tudjuk, hogy a vallásos gyakorlat, a gyülekezeti aktivitás pozitívan befolyásolja a serdülők megküzdési esélyeit,⁸⁶² a nem aktív gyülekezeti kapcsolat azonban nem jelenti egyértelműen a vallásos érdeklődés hiányát. A választ kereső serdülő, az identitás fejlődése számára kérdéseket fogalmaz meg, melyre az iskola vallásos közössége, a hiteles felnőtt példakép, a lelki kérdésekre érzékeny baráti közösség, a befogadó iskolai légkör nyújt kielégítő választ és megoldást. Ezek az összetevők járulékos elemek egy biztonságos iskolai élettérben, mely fontos feltétel az iskolai lelkigondozás számára.

A kollégium szocializáló és vallásos értéket hordozó jellegét eldöntendő, további vizsgálat szükséges a tekintetben, hogy a kollégiumba felvételiző diákok tudatos döntés eredményeként választanak-e iskolát, azaz tudatában vannak-e az iskolaétosz sajátosságaival (barát, lelkész, szülő, ismerős által), vagy ez csak később, az iskolában válik pozitív tapasztalattá? E tétel igazolása a kollégium implicit missziós hatását segít pontosítani.

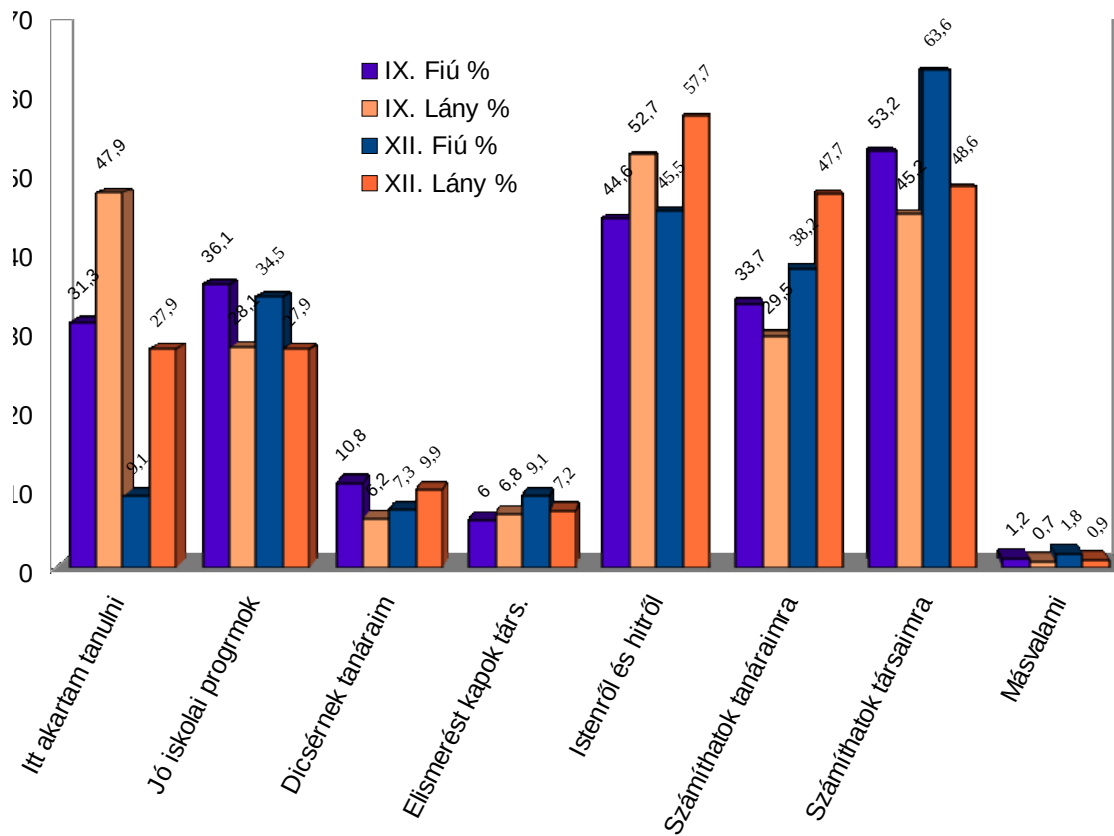
III.1.2. HK 6. kérdés: „Volt-e pozitív tapasztalatod az iskolában?”

Az iskolai tapasztalat meghatározó az iskola közösségi alakulásában befolyásolja az egyén komfortérzetét, elégedettségét, teljesítményét, kihatással van személyiségfejlődésére, önazonosságának kialakulására. Az iskolai tapasztalat kihatással van a diák szociális integrálódására, viselkedésére, kihatással van egészségi állapotára is.⁸⁶³ A 6. kérdés és válaszlehetőségei az iskolában szerzett leggyakoribb pozitív tapasztalatokra reflektálnak, melyek eredményei a 3. és 4. ábrákon, a csoportosított értékek pedig a 3. Táblázatban követhetők.

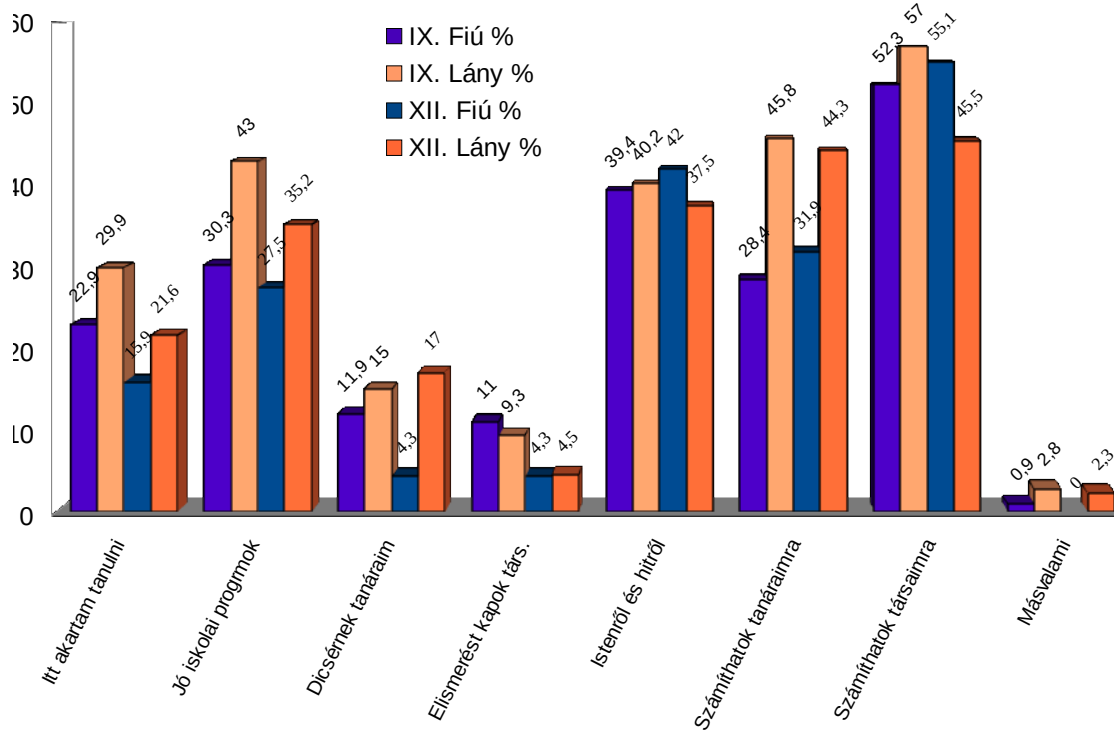
⁸⁶¹COLE/COLE: 1998. 588.

⁸⁶²KÉZDY Anikó: Fejlődési krízisek késő serdülő- és fiatal felnőttkorban. A vallásosság jellegzetességei és összefüggései a lelki egészséggel középiskolás és egyetemista mintában, Semmelweis Egyetem Mentális Egészségtudományok Doktori Iskola, PhD értekezés 2010.82.k. FORRÁS: www.phd.sote.hu/mwp/phd_live/vedes Letöltés ideje:2013.05.

⁸⁶³Lásd: VEKERDY, 2004.138-156.



3. ábra. Iskolai pozitív tapasztalat a falun élő diákok esetében



4. ábra. Iskolai pozitív tapasztalat a városon élő diákok esetében

	Falun élő diákok (%)				Városon élő diákok (%)			
	IX.Fiú	IX.Lány	XII. Fiú	XII.Lány	IX.Fiú	IX. Lány	XII. Fiú	XII. Lány
Itt akart tanulni	31,3	47,9	9,1	27,9	22,9	29,9	15,9	21,6
Jó iskolai programok	36,1	28,1	34,5	27,9	30,3	43	27,5	35,2
Dicsérnek tanárait	10,8	6,2	7,3	9,9	11,9	15	4,3	17
Elismerés társaktól	6	6,8	9,1	7,2	11	9,3	4,3	4,5
Istenről és hitről	44,6	52,7	45,5	57,7	39,4	40,2	42	37,5
Számíth. tanáira	33,7	29,5	38,2	47,7	28,4	45,8	31,5	44,3
Számíth. társaira	53,2	45,5	63,6	48,6	52,3	57	55,1	45,5
Másvalami	1,2	0,7	1,8	0,9	0,9	2,8	0	2,3

3. Táblázat

Az eredmények összevetése és értelmezése

1. A 3. és 4. ábra eredményeinek összevetése során tapasztalunk hasonlóságokat és eltéréseket a falun és városon élő diákok közt. Jellemző mindkét lakhely szerinti diákokra – nemtől és kortól függetlenül – hogy a társas kapcsolat igen fontos komponens számukra (*számíthatok társaimra*). Kimagasló értékkülönbséget általában a fiúk válaszaiban találunk, akik fontosnak tartják a barátokkal való megbízható közösséget. Ezzel korrelál a HK 5. kérdés (*Számodra miben jellegzetes iskolád a többihez viszonyítva?*) társas kapcsolatokra utaló válasz (*Sok jó barátom/barátnőm van itt*) hasonlóan magas gyakorisága. Ez az eredmény alátámasztja az elméleti megalapozást, mely szerint a serdülők kortársaikkal töltött idő, a kapcsolatok ismételt interakciója és azok minősége hatással van az identitásfejlődésre.⁸⁶⁴ Tekintettel a diákok egyre növekvő iskolai követelményére, az iskolában eltöltött fizikai idő mennyiségére, arra a következtetésre jutunk, hogy a diákok társas kapcsolati interakciója javarészt az iskolai életterre korlátozódik, ezért ennek döntő befolyása van a személyiségfejlődésre.

A diáktársaktól és a tanároktól kapott dicséret nem mutat magas gyakorisági arányt a nem, osztály és lakhely szerinti megoszlásban. Ez két irányú következtetést enged megfogalmazni: egyrészt, a diákok iskolai teljesítménye alacsonyabb, mint a tanárok elvárása, vagy a követelmény szintje túl magas, vagy nem illeszkedik a serdülő diákok önmegvalósítási

⁸⁶⁴Lásd: DE WIT/VAN DER VEER/SLOT, 1997. 118.k. valamint FLAMMER/ALSAKER, 2002.194.k. Leírásait.

céljaihoz (a tanult anyagot értelmetlennek találják)⁸⁶⁵. Mindkét változat stresszfaktor hatású, a stressz pedig további teljesítmény korlátozást eredményez.⁸⁶⁶ Ez befolyásolja az iskolai elégedettséget és kevesebb individuális jutalmazást biztosít. A folyamat negatív irányú tendenciát mutat.⁸⁶⁷

2. Továbbgondolásra érdemes eredmény figyelhető meg mindkét nem tanárokkal való pozitív kapcsolatában (3. és 4. ábra). Bizalommal fordulnak a tanárok felé, illetve tapasztalják azok támogató magatartását, ugyanakkor kevés pozitív tapasztalatot szereznek a tanárok minősítése, dicsérete által. Következtethető ebből, hogy a teljesítménytől függhet a dicséretes gyakorisága, ám ez mégsem negatív befolyásoló tényező a tanárokkal való bizalmi kapcsolat kialakítására. Ugyanezt a pozitív kapcsolatot igazolja vissza az 5. kérdés *jó tanárait vannak* válasz magas gyakoriságú jelölése.⁸⁶⁸

3. Megállapítható, hogy mind a falun és városon élő diákok esetében pozitív tapasztalatot jelent az iskola spirituális jellemzője (*Istenről, hitről beszélünk*). E választ, nemtől függetlenül, fontosnak jelülik. Az iskolai programok értékelése magas válaszarányt mutat, (*jó iskolai programok vannak*). Ezek az eredmények at igazolják, hogy az iskolai vallásos atmoszféra (iskolaétosz), oly meghatározó a diákok számára, mint az iskolai baráti közösség vagy a tanárokkal való bizalmi kapcsolat.

További elemzés során megvizsgáltuk a gyülekezetben nem aktív diákok Istennel és hitkérdésekkel való foglalkozás válasz-gyakoriságát. Azt találtuk, hogy a nem aktív falusi fiúk 38,1%-a, a lányok 33,3%-a, a városi fiúk 23,2%-a és a lányok 27,3%-a tartotta fontosnak ezt a pozitív tapasztalatot. Ez az eredmény megerősíti a HK 5. kérdés *vallásos iskolai nevelés* fontosságára vonatkozó értelmezését, mely szerint a nem aktív serdülők konkrét igényt fejeznek ki az iskola keretében kínált spirituális, vallási és hitéleti elemekkel való foglalkozásra.⁸⁶⁹

Összegzésként megállapítjuk, hogy az iskolában szerzett pozitív tapasztalatok, úgy mint megbízható baráti közösség, tanárokkal való jó kapcsolat, jó iskolai programok, vallásos, spirituális közösségi tevékenység aktívan hozzájárulnak az iskolai atmoszféra pozitív kialakulásához. A pozitív iskolai élmény hatása befolyásolja a diákok iskolai teljesítményét és elégedettségét. Itt megfontolandó a tanárok és diákok egymás fele jelzett dicsérete, elismerése. Ennek hiánya a tanulási folyamatban előálló akadályokat feltételez, melynek előzményeit és következményeit érdemes tovább kutatni. Mindenképpen számottevő, hogy a

⁸⁶⁵Az intelligencia fejlődése szempontjából megállapított tíz faktor közül az iskola csak kettő fejlesztésére fektet hangsúlyt: a lexikális emlékezet és a matematikai készség fejlesztésére. Lásd: VEKERDY, 2004. 69-70.

⁸⁶⁶Lásd: BUDA, 2003.128-129.

⁸⁶⁷FLAMMER/ALSAKER, 2002. 235.

⁸⁶⁸Lásd az 5. kérdés válaszainak értelmezését (c.3.)

⁸⁶⁹Lásd az 5. kérdés válaszainak értelmezését (c.3.)

dicséret és elismerés hiánya nem gátolja a diákokat a tanárokkal való jó viszony kialakításában.

III.1.3. A HK 7. kérdés: „Az iskolában milyen problémád fordult elő?”

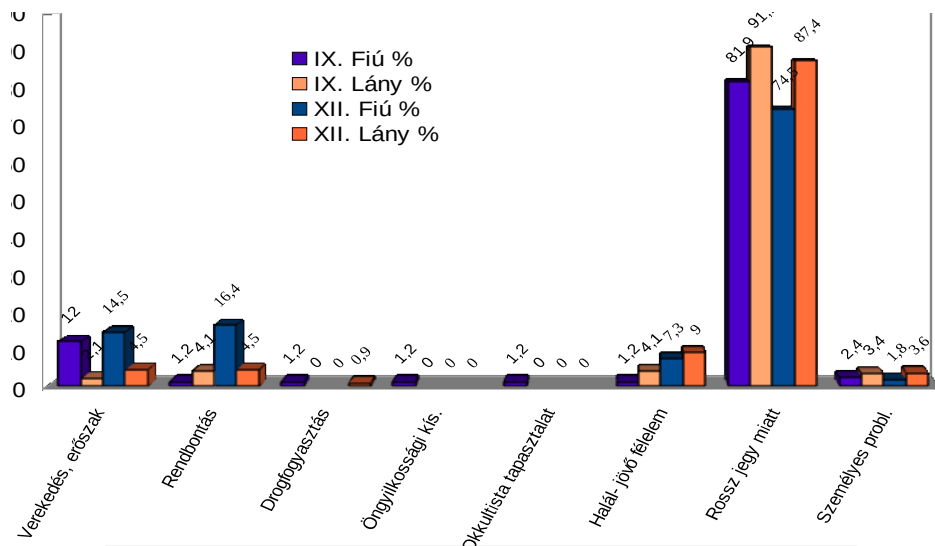
A 7. kérdés válaszai által a leggyakoribb, iskolában előforduló internalizált és externalizált problémákat összesíti a lehetséges válaszok alapján. A hét adott válasz mellett lehetőség volt egyéni választ is megfogalmazni. A diákok válaszait az **5. és 6. ábra** ismerteti.

Az **5. ábra** nyolc válaszlehetősége közül kimagasló értéket mutat a *rossz jegy miatti félelem* válasz gyakorisága. A IX. és XII. osztályos fiúk 81,9%-os és 74,5%-os gyakoriságot mutatnak, míg a IX. és XII. osztályos lányok 91,1%-os és 87,4%-os gyakoriságot. A falun élő fiúk előforduló problémái közé sorolható az erőszakos cselekedet (*verekedés, iskolai erőszak*) és a rendbontás (*rendbontás, diákkriminalitás*). A IX. osztályos fiúk esetében az iskolai verekedés és erőszak jelent gyakoribb problémát (12%), a XII. osztályos fiúk esetében ez 14,5%, míg a rendbontás gyakorisága 16,4%. A XII. osztályos lányok válaszaiban a *haláltól és jövőtől való félelem* mutat magasabb előfordulást (9%). A drogfogyasztást, mint problémát megjelölők, alacsony százalékos előfordulást mutatnak. A IX. osztályos fiúk 1,2%-os míg a XII. osztályos lányok 0,9%-os gyakorisággal jelölték be ezt a választ.

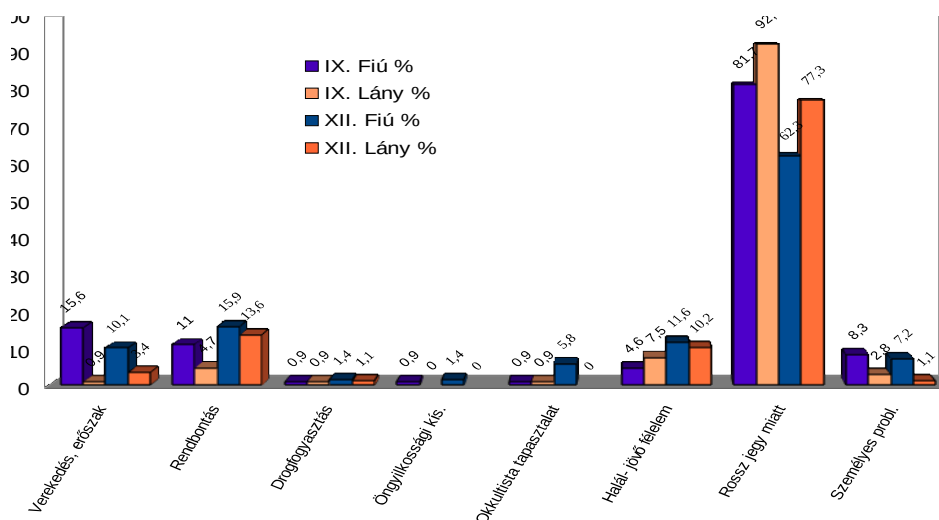
Az eredmények összevetése és értékelése

Az ábrákat értékeit követve három válasz gyakorisága szembetűnő: a rossz jegy miatti félelem, az iskolai fenyegetettség és verekedés, valamint a rendbontás, diákkriminalitás. A válaszokat a HK 8. kérdésének válaszaival összevetve értékeljük.

A drogfogyasztás alacsony probléma előfordulást mutat, de jelen van. Az öngyilkossági kísérlet csak fiúk esetében jelentkezik problémaforrásként, városi és falusi fiúknál egyaránt. A halás és jövőtől való félelem mindkét nem esetében jelen van, növekvő tendenciával a XII. osztályos diákok válaszaiban.



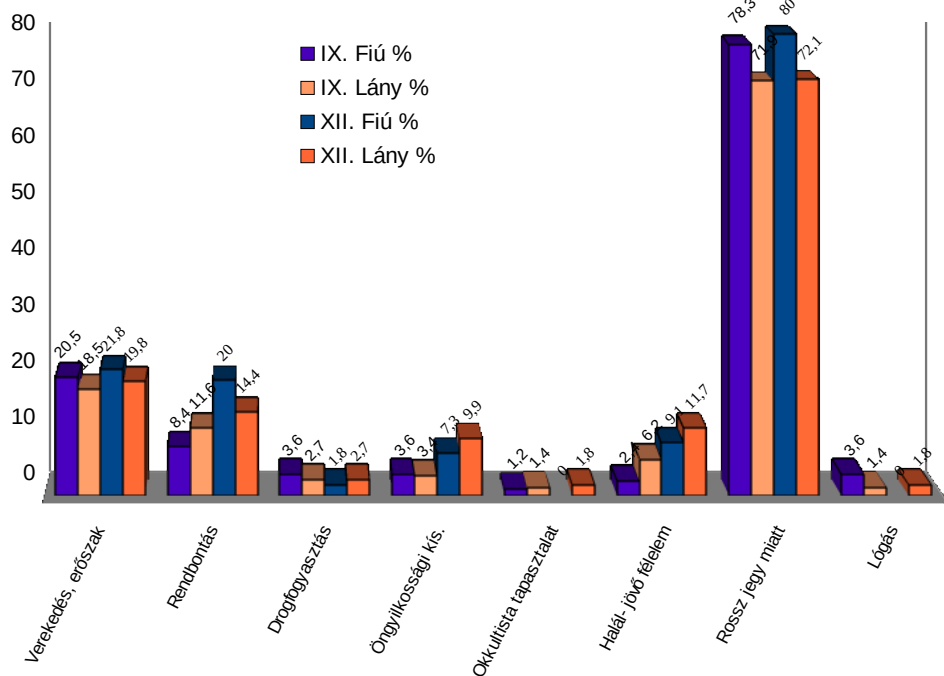
5. ábra. Iskolai problémák a falun élő diákok esetében



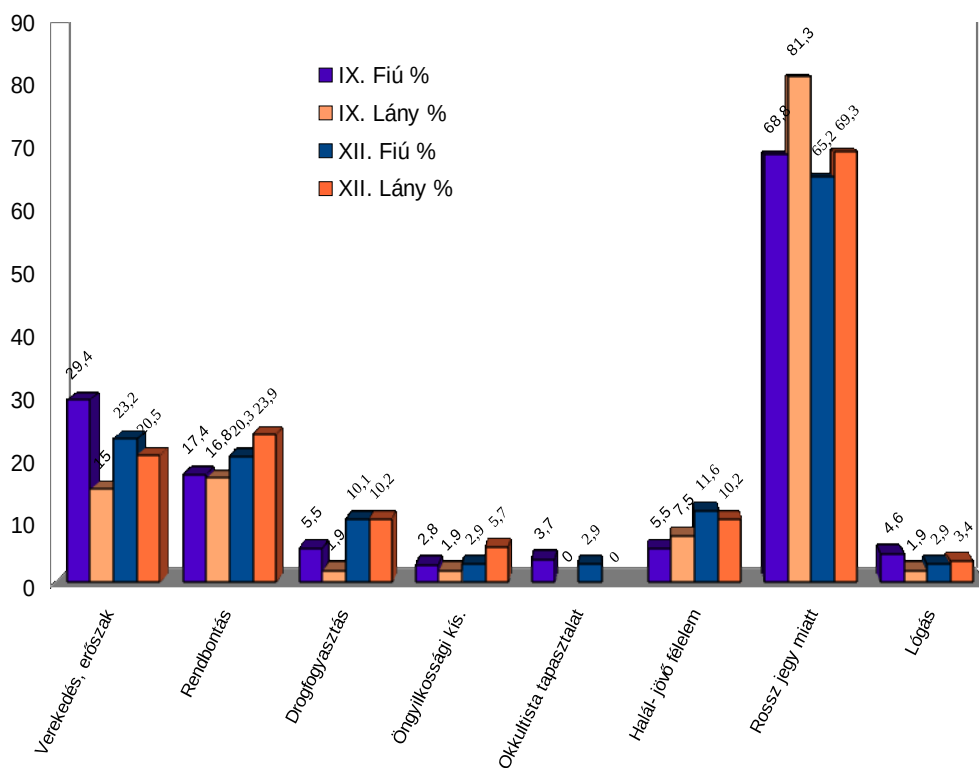
6. ábra. Iskolai problémák a városban élő diákok esetében

III.1.4. A HK 8. kérdés: „Kollégák körében találkozta-e hasonló problémával?”

Ezzel a kérdéssel az előző kérdést ismételtük, megváltozott fókuszponttal. Azokat az információkat terveztük megszerezni, melyek az előző kérdés személyes vonatkozása miatt, elkerülhették a mérés szűrőjét, illetve egy szélesebb perspektívában terveztük megismerni az általános iskolai problémák előfordulásának gyakoriságát.



7. ábra. Iskolai problémák a kollegák körében a falun élő diákok esetében



8. ábra. Iskolai problémák a kollegák körében a városon élő diákok esetében

		Falun élő diákok (%)				Városon élő diákok (%)			
		IX.Fiú	IX.Lány	XII. Fiú	XII.Lány	IX.Fiú	IX. Lány	XII. Fiú	XII. Lány
HK 7. Kérdés	Verekedés	12	2,1	14,5	4,5	15,8	0,9	10,1	3,4
	Rendbontás	1,2	4,1	16,4	4,5	11	4,7	15,9	13,6
	Drogfogyasztás	1,2	0	0	0,9	0,9	0,9	1,4	1,1
	Rossz jegy	8,9	91	74	87,4	81,7	72	62,7	77,3
HK 8. Kérdés	Verekedés	20,5	18,5	21,8	19,8	29,4	15	23,2	20,5
	Rendbontás	8,4	11,6	20	14,4	17,4	16,8	20,3	23,9
	drogfogyasztás	3,6	2,7	1,8	2,7	5,5	1,9	10,1	10,2
	Rossz jegy	78,3	71	80	72,1	68,8	81,3	65,2	69,3

4. Táblázat

Az eredmények összevetése és értelmezése

A HK 7. és 8. kérdései egyazon témakört vizsgálnak – különböző szempontból. A nyolcas kérdés feltáró-ellenőrző jellegű, indirekt módon kérdez, ezáltal objektívebb válaszadás nyerhető. Az eredmények értelmezését összevonva kezeljük. Az 5. és 6. valamint a 7. és 8. ábrák összevetése alapján sajátos összefüggéseket találunk.

1. Az 5. és 6. valamint a 7. és 8. ábrákat a *rossz jegyeiktől való félelem* válaszarány toronymagasan dominálja. A diákok személyes tapasztalata és a diáktársak körében tapasztalt félelem egyaránt szembeötlő. E negatív tapasztalat mindenik korosztályra, lakhelytől, nemtől függetlenül egyformán jellemző. Különbség fedezhető fel a falun és városon élő lányok és fiúk között. A lányok általában magasabb gyakorisággal jelölték ezt a problémát (5. 6. és 8. ábrák), a falusi fiúk negatív tapasztalata kollégáik körében viszont magasabb, mint hasonló korú lány társaiké (7. ábra). Levonható a következtetés, hogy a diákok tudatában vannak a pályaválasztás nehézségeinek, melynek a teljesítmény szerves részét képezi. Ide kapcsolódik a *halálfélelem és jövőtől való félelem*, válasz gyakoriság-értéke, mely a IX. osztály esetében még alacsony, a XII. osztályosok körében magasabb értéket jelez, tehát a kor előrehaladtával növekvő tendenciát állapíthatunk meg (v.ö. 5-6. és 7-8. ábrák értékeit). A valós félelem által generált feszültség potenciális stresszfaktor.⁸⁷⁰ A vizsgálatok azt igazolják, hogy a jegyadás, a fluktuáló teljesítmény és iskolától való félelem összefüggést mutatnak. Főleg utóbbi gyakori, mely pszichoszomatikus tünetek előidézője: rosszullet, depresszív hangulat, heves szívverés,

⁸⁷⁰FLAMMER/ALSAKER, 2002.235.

izzadás, gyomor és bélműködési panaszok, fejfájás, alvászavar, öngyilkossági gondolat, stb.⁸⁷¹ Összefüggést feltételezünk a terhelt iskolai élet negatív tapasztalata és a pszichoszomatikus tünetek közt. A félelem kiváltotta stressz gyakran fixálódik a diákokban, ez meghatározza a tanulás iránti viszonyulásukat, motivációjukat, magtartásukat, szocializációs képességüket. Vekerdy megállapítása, hogy a stresszfaktor hatása lányoknál pszichoszomatikus tünetek kiváltója. Jobban alkalmazkodnak ugyan egy adott rendszerhez (magatartás, szociális kapcsolatok, önérvényesítés), de magasabb stresszhatásnak vannak kitéve.⁸⁷² A fiúk esetében ez némileg változik: a rosszabb alkalmazkodás alacsonyabb stresszhatást eredményez, ám magasabb devianciát mutat közösségen belül.⁸⁷³

2. A verekedés és iskolai erőszak (mobbing), rendbontás és diákkriminalitás negatív tapasztalata tendenciózus növekedést mutat az 5-6. és 7-8. ábrákon. A szakirodalom a falusi fiúk körében magasabb agresszivitási hajlamról beszél,⁸⁷⁴ a jelen felmérés alapján a falusi fiúk agresszív tapasztalata közel megegyező gyakoriságot mutat a városon élő fiú társaikéval (lásd: 5-6. és 7. ábra). A kollégák körében tapasztalt erőszakos cselekmények gyakorisága hatványozódik: a lányok közötti agresszív cselekedet is magasabb előfordulást mutat (lásd: 7-8. ábra). Itt két irányú értelmezés lehetséges: a lányok agresszív magatartást mutatnak más lányokkal szemben, vagy fiúk agresszív, molesztáló viselkedése nyilvánul meg lányokkal szemben, mely a szexuális inzultus kategóriába sorolandó. (E megállapítás további felmérést igényel.) Ezekkel az inzultusokkal gyakran áll összefüggésben a rendbontás, vandalizmus, diákkriminalitás.⁸⁷⁵ A szakirodalom szerint a lehetséges kiváltó okok lehetnek társadalmi, iskolai, valamint intra- és interperszonális okok.⁸⁷⁶ Összefüggés mutatható ki az agresszió kifejezése és a pszichoszomatikus tünetek, mint kedvetlenség, rosszkedv, indulatosság, veszekedés, idegesség, ingerlékenység közt. Az agresszió kifejezése összefügg az egészség és az életminőség önértékelésével és a serdülők által alkalmazott megküzdési móddal.⁸⁷⁷ A családi feszültség is gyakran csapódik ki iskolai agresszió formájában, valamint a *verseny-frusztráció-agresszió* és az *alacsony teljesítmény értékelés* hipotézis szerint hasonló reakció

⁸⁷¹HELLER, 2008. 238-239.

⁸⁷²Magyarországi 16 éves serdülőkön végzett szociális kompetencia felmérés kimutatta: a lányok együttműködőbbek, empatikusabbak, jóindulatúbbak és engedelmesebbek, mint fiú kortársaik. Lásd: ZSOLNAI Anikó: A szociális kompetencia fejlettsége serdülőkorban. In: Magyar Pedagógia, 1998/3. 195. Forrás: www.magyarpedagogia.hu Letöltés ideje: 2013.05. V.ö. VEKERDY, 2004.147-148.

⁸⁷³HILPERT, 2003.97.k.

⁸⁷⁴A falun élő gyermekek elemi iskolázottsága jó lehetőség a falusi közösségben való integrációra, de a falusi serdülő korosztály városi iskolázottsága deprivációt jelent: nem elérhetőek a városi, iskolai szolgáltatások, ezáltal a fejlődés is korlátozott. MILLHAM, Spencer: Meeting the Needs of the Deprived Rural Child: Some Recent Findings From Education and Social Services. In: Journal of the Royal Society of Promotion of Health, Vol.102(6) 1982.258-261. Forrás: www.sagepublications.com Letöltés ideje: 2011.11.

⁸⁷⁵OLVEUS, 2002. 44. valamint KRAMER, 2008. 183.

⁸⁷⁶Ranschburg nyomán CSILLAG, Magiszter, 2008/3.

⁸⁷⁷Lásd: CSIBI és CSIBI, Magiszter, 2011/1.

figyelhető meg.⁸⁷⁸ A multimédia hatása, az erőszakos cselekmények, az azonosulás a toleranciaszint és empátia csökkenését jelentik.⁸⁷⁹

3. Ugyanez a tendencia figyelhető meg a drogfogyasztással kapcsolatban is. A drogfogyasztás személyes problémája alacsony (< 1%) gyakoriságot mutat (5-6. ábra). Ezek az adatok csak azon diákok válaszait mutatják, akik számára a személyes droghasználat és/vagy értékesítés *problémát* jelentett, nem pedig az aktív szerhasználókat. Ennél többet mond el a diáktársak körében tapasztalt drogfogyasztási probléma, mely magasabb (> 10%) gyakoriságot mutat (7-8. ábra). Ennél az adathalmaznál is a kérdésben megjelölt *problémás tapasztalatokra* adott válaszok gyakorisága értelmezhető, nem az összes tapasztalt droghasználati aktus. Számottevő, hogy kimagasló értéket mutat a városon élő XII. osztályos diákok társaik körében tapasztalt droghasználat, illetve értékesítés, mint probléma: a XII. osztályos fiúk 10,1% és XII. osztályos lányok 10,2% (lásd: 8. ábra). A droghasználat következményei kapcsolatban állnak az agresszív viselkedéssel, rendbontással, diákkriminalitással. Börtönbüntetés alatt álló megkérdezett 16-19 éves fiatalok 70%-a válaszolta, hogy esetében van kapcsolat a droghasználat és az elkövetett bűncselekmény között.⁸⁸⁰

Az öngyilkossági kísérlet, mint személyes probléma alacsonyabb gyakorisággal fordul elő (10. 11. ábra), míg a diáktársak körében tapasztalt hasonló probléma gyakoribb (7-8. ábra): a XII. osztályos fiúk és lányok társaik körében tapasztalt öngyilkossági szándék többszöröse az önmagukról vallott értékeknek. Figyelembe kell vennünk a szakirodalom által megjelölt lehetséges kiváltó okokat: depresszív zavar, de nem feltételezhető okozati összefüggés, szociális helyzet, beszűkült tudatállapot, és kognitív struktúrája szerint megállapított kilátástalan helyzet vezethet szuicid kísérlethez.⁸⁸¹

Az iskolai lelkigondozás számára jelentős adatforrást jelent annak ismerete, hogy a diákok alapvető problémái az élet mely területén jelentkeznek. A jegyek miatti félelem, az iskolai mobbing, a drogfogyasztás és nem utolsósorban az öngyilkossági kísérletek gyakorisága jelzés értékű a lelkigondozó számára. Az iskolai negatív tapasztalatokat tekintve árnyaltabb képet nyerünk a diákok iskolai tapasztalatáról. Egyben teljesebb képet nyerünk az iskolai atmoszféra pozitív jellemzői mellett a diákokat érintő negatív események által. Ez a felismerés lehetőséget nyit az iskolai lelkigondozás számára az együttműködés általi hatékony prevencióra és/vagy intervencióra.

⁸⁷⁸HÜRRELMANN, 2009. 1. valamint HILPERT, 2003.97.k.

⁸⁷⁹Lásd: KRAMER, 2008.182. v.ö. GRAF, 2007.82-98. valamint HÜRRELMANN, 2009.1.

⁸⁸⁰A felmérés a Marosvásárhelyi Börtönben végzett fiatalok prevenció program keretében történt 2010-ben. Lásd: KOVÁCS Réka és mtsai: Alkohol-, cigaretta- és drogprevenció fiatal fogvatartottak körében. Magiszter – pedagógusok szakmai-módszertani szakfolyóirata, RMPSZ, 2010. 23-32.

⁸⁸¹Lásd: A szuicid kísérlet fejezet tömör összefoglalóját.

III.1.5. A Gyermekviselkedési Kérdőív (CBCL) alskáláival végzett további vizsgálatok

A CBCL alskáláit a Helyzetfelmérő Kérdőív egyes válaszaival összevetve ANOVA próbát, majd az eredmények pontosítása végett t-tesztet végeztünk.

A Helyzetfelmérő Kérdőív 5-8 kérdéseiben az iskolai pozitív-negatív tapasztalatokra kerestünk választ. Az iskolai vallásos nevelés, a hitről, Istenről való beszélgetés a diákok számára jelentős környezeti faktornak bizonyul. Azt is kimutattuk, hogy a gyülekezetben nem aktív diákok jelentős része tartja fontosnak a vallásos iskolai nevelést.

A továbbiakban a diákok társkapcsolati problémáit, a szorongás-depresszió, szomatizáció, agresszivitás, internalizálás, externalizálás alskálák hatását vetjük össze a diákok által jelzett vallásossággal, vallásos iskolai neveléssel. Célunk rámutatni az iskolai vallásosság személyiséget és közösséget formáló hatására, valamint kimutatni, a vallásos és nem vallásos diákok válaszaival mely CBCL faktorok korrelálnak.

a) Az aktív gyülekezeti kapcsolat (HK 4.) csoportosító változó és a szomatizáció, figyelem problémák, deviáns viselkedés, agresszivitás, externalizáció CBCL alskálák hatása

	Aktív kapcsolat		Nem aktív		Szignifikancia $p < 0,01$	F-érték	t-érték
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás			
Szomatizáció	1,63	1,61	2,36	2,46	0,05	3,15	1,95
Figyelem problémák	4,68	2,34	5,45	2,3	0,05	3,7	2,56
Deviáns viselkedés	2,21	0,08	2,98	0,15	0,01	18,7	
Agresszivitás	2,96	0,09	3,34	0,17	0,05	3,74	
Externalizáció	5,15	0,16	6,33	0,29	0,01	12,52	

5. Táblázat

Az aktív kapcsolat és szomatizáció vizsgálatánál a városon élő lányok esetében találunk szignifikáns eltérést ($t(70,838) = -1,975$; $p = 0,052$). A gyülekezeti kapcsolattal nem rendelkező lányok átlaga magasabb, a gyülekezeti kapcsolattal rendelkező lányokénál.

Az aktív kapcsolattal rendelkező IX. osztályosok figyelmi probléma szintje és a nem aktív figyelmi probléma szintje szignifikánsan különbözik ($t(420) = 2,562$; $p < 0,05$). A gyülekezetben aktívak átlaga alacsonyabb, mint a nem aktívak átlaga.

Megállapítjuk, hogy a gyülekezeti kapcsolattal rendelkező diákok deviáns viselkedés átlaga szignifikánsan különbözik: $F(1,724)=18,786$; $p<0,01$. A gyülekezeti aktív diákok átlaga alacsonyabb a gyülekezeti kapcsolattal nem rendelkező diákokénál.

Az aktív gyülekezeti kapcsolat csoportosító változó szignifikancia közeli értéket jelez: $F(1,725)=3,747$; $p=0,053$. Megállapítjuk, hogy az aktív gyülekezeti kapcsolattal rendelkező diákok agresszivitás szintje alacsonyabb a gyülekezeti kapcsolattal nem rendelkező diákok agresszivitás szintjénél.

A gyülekezeti aktív kapcsolat csoportosító változó szignifikáns értéket mutat: $F(1,701)=12,521$; $p<0,01$. Megállapítjuk, hogy a gyülekezeti aktív kapcsolattal rendelkező diákok externalizáció átlaga alacsonyabb a gyülekezetben nem aktív diákok átlagánál.

Összefoglalva az 5. Táblázatban ismertetett eredményeket, megállapítható, hogy a gyülekezetben aktív diákok esetében szignifikánsan alacsonyabb a viselkedési probléma átlaga a gyülekezetben nem aktív diákokéval szemben. Itt nem feltételezünk ok-okozati összefüggést, hanem a vallásos gyakorlat és a viselkedési deviancia alacsonyabb értékmutatóinak korrelációjáról beszélünk. A vizsgálatok igazolják, hogy a vallásos gyakorlattal együtt jár az alacsonyabb szomatizáció, agresszivitás, deviáns viselkedés, figyelmi probléma és externalizáció, ami a nem aktív diákok esetében magasabb értéket jelez. Ebből következtethetünk arra, hogy a vallásossággal alapvetően együtt jár a magasabb elégedettségi szint, a biztonságos iskolai atmoszféra pozitív tapasztalata, ezzel együtt a teljesítmény növekedése. Az iskolai vallásos gyakorlat pozitív hatásának igazolásához (a viselkedésre és személyiségfejlődésre nézve) további kutatások szükségesek.

b) Az iskolai pozitív-negatív tapasztalatok (HK 5-8) csoportosító változó és a szomatizáció, figyelem problémák, deviáns viselkedés, agresszivitás, externalizáció CBCL alskálák hatása

	Iskolai vallásos nevelés fontossága		Nem fontos		Szignifikancia $p < 0,01$	F-érték	t-érték
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás			
Társkapcsolati probléma	3,45	3,13	2,33	2,06	0,01	2,81	2,67
Szorongás-depresszió	4,88	3,89	3,59	3,28	0,01	5,82	2,41
Agresszivitás	2,75	2,23	3,33	2,66	0,01	6,13	2,61
Deviáns viselkedés	2,28	2,57	2,57	0,13	0,07	3,14	
Internalizáció	8,28	6,32	6,52	5,08	0,01	4,47	2,84

6. Táblázat

Az iskolai vallásos nevelést fontosnak jelölő és nem jelölő XII. osztályos városi diákok társkapcsolati probléma átlaga szignifikáns eltérést jelez: $t(146,552) = -2,672$; $p < 0,01$). Az iskolai vallásos nevelést fontosnak jelölő XII. osztályos diákok átlaga magasabb a vallásos nevelést nem jelölő diákokénál.

A független mintás t-próba kimutatta, hogy az *iskolai vallásos nevelést* fontosnak jelölő és nem jelölő városi diákok szorongás-depresszió átlaga szignifikáns eltérést jelez: $t(307,110) = -3,324$; $p < 0,01$). Az igenlő választ adók átlaga magasabb a nemmel válaszolóknál.

A független mintás t-próba kimutatta, hogy az *iskolai vallásos nevelést* fontosnak jelölő IX. osztályos diákok agresszivitás tüneteinek átlaga szignifikáns eltérést jelez: $t(430) = 2,618$; $p < 0,01$). A *nem* jelölők átlaga magasabb a választ jelölők átlagánál.

A vallásos nevelés csoportosító változó szignifikancia közeli értéket jelez: $F(1,714) = 3,143$; $p = 0,077$. Megállapítjuk, hogy az iskolai vallásos nevelést fontosnak jelölő diákok deviáns viselkedés átlaga alacsonyabb, mint a nem jelölők átlaga.

A független mintás t-próba kimutatta, hogy az *iskolai vallásos nevelést* fontosnak jelölő városi diákok internalizációs tüneteinek átlaga szignifikáns eltérést jelez: $t(304,172) = -2,846$; $p < 0,01$). A vallásos nevelést fontosnak jelölők internalizációs átlaga magasabb a nem jelölők átlagánál.

Összegezve a 6. Táblázat adatait megállapítjuk, hogy a vallásos nevelést fontosnak tartó diákoknál együtt jár a gyakoribb társkapcsolati probléma és a magasabb szorongás-depresszió szint. Ezt az eredményt értelmezhetjük úgy, hogy a társkapcsolati problémával és

szorongás depresszióval küzdő diákok magasabb gyakorisággal *keresik* a vallásos nevelés nyújtotta segítséget. Másként fogalmazva: a problémáikkal küzdő diákok az iskola vallásos nevelését tartják önmaguk (és problémájuk) számára megfelelőnek.

A további eredményeknél a vallásos nevelést fontosnak tartó diákok esetében alacsonyabb agresszivitás és deviáns viselkedés szintet találunk, mint a nem jelölő diákoknál. Az eredmények azt igazolják, hogy az iskolai vallásos nevelés olyan optimum a diákok számára, mely magában hordozza a változás lehetőségét és a személyiség teljesebb fejlődését. A vallásos nevelési faktor fontos komponense a spirituális fejlődésnek, közvetve pedig az iskolai lelkigondozásnak.

c) Az Istenről és hitről való beszélgetés válasz összevetése a figyelem probléma, deviáns viselkedés, agresszivitás CBCL alsókálakkal

	Istenről és hitről beszélgetés – fontos		Nem fontos		Szignifikancia $p < 0,01$	F-érték	t-érték
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás			
Figyelem probléma	4,45	2,18	5,27	2,49	0,01	8,77	2,98
Deviáns viselkedés	2,17	0,11	2,57	0,1	0,01	6,87	
Agresszivitás	2,17	0,11	2,57	0,1	0,01	2,79	

7. Táblázat

A független mintás t-próba kimutatta, hogy az *Istenről és hitről* való beszélgetés pozitív tapasztalatát jelölő és nem jelölő **fiúk** figyelem probléma átlaga szignifikánsan eltér: $t(306)=2,985$; $p < 0,01$). A nem jelölők átlaga magasabb a fontosnak jelölők átlagánál.

Az *Istenről és hitről* beszélgetés csoportosító változó főhatást mutat ($F(1,711)=6,870$; $p < 0,01$). A *nem* csoportosító változó is főhatást mutat ($F(1,711)=23,154$; $p < 0,01$). Megállapítjuk, hogy az *Istenről és hitről* beszélgetés fontosságát jelölő diákok deviáns viselkedés átlaga alacsonyabb, mint a nem jelölők átlaga.

Az *Istenről és hitről* beszélgetés*nem*agresszivitás interakcióban az *Istenről és hitről* beszélgetés csoportosító változó szignifikancia közeli értéket jelez ($F(1,712)=2,798$; $p=0,095$). A *nem* csoportosító változó főhatást mutat ($F(1,712)=21,945$; $p < 0,01$). Megállapítjuk, hogy az *Istenről és hitről* beszélgetés fontosságát jelölő diákok agresszivitás átlaga alacsonyabb, mint a nem jelölők átlaga.

Összegezve a 7. Táblázat eredményeit megállapítjuk, hogy az iskolai vallásos témájú beszélgetések, a hitkérdések megbeszélése, az iskolai spirituális gyakorlat (áhítatok, bibliaórák, istentiszteletek, stb.) fontos iskolai gyakorlat a diákok számára. A vallásos iskolai

tevékenységet fontosnak tartó diákok esetében kevésbé fordul elő figyelem probléma, deviáns viselkedése és agresszivitás. A fenti adatok az iskolai vallásos környezet pozitív hatását támasztják alá.

d) A rossz jegy miatti félelem válasz összevetése a figyelem probléma, deviáns viselkedés, agresszivitás CBCL alskáláival

	Rossz jegy miatti félelem				Szignifikan- -cia p<0,01	F- érték	t-érték
	Fiúk		Lányok				
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás			
Figyelem probléma	5,2	2,42	4,51	1,96	0,05	4,82	2,2
Deviáns viselkedés	2,96	1,96	1,99	1,92	0,05	4,73	2,15
Szorongás- depresszió	3,51	0,24	4,91	0,26	0,05	15,64	

8. Táblázat

A független mintás t-próba kimutatta, hogy a *rossz jegyek miatti félelem* problémáját jelölő XII. osztályos fiúk és lányok figyelem probléma tüneteinek átlaga szignifikánsan eltér (11. ábra): $t(132)=2,203$; $p < 0,05$). A fiúk átlaga magasabb a lányok átlagánál.

A független mintás t-próba kimutatta, hogy a *rossz jegyek miatti félelem* problémáját jelölő XII. osztályos fiúk és lányok *deviáns viselkedés* tüneteinek átlaga szignifikáns eltérést jelez (12. ábra): $t(237)=2,151$; $p < 0,05$). A fiúk átlaga magasabb a lányok átlagánál.

A szorongás-depresszió alskála esetében elvégzett többszemponos ANOVA elemzés a lehetséges interakciók szerint nem mutat szignifikáns hatást. A NEM csoportosító változó főhatást mutat: $F(1,738)=15,648$; $p < 0,05$ ($n=621$). A rossz jegytől való félelem miatti iskolai problémát jelölő lányok szorongás-depresszió átlaga magasabb, mint a fiúké. Ugyanez a tendencia figyelhető meg a kollégák körében tapasztalt rossz jegy miatti félelem szorongás-depresszió összefüggésében.

Összegezve a fent ismertetett vizsgálatokat megállapítjuk, hogy a rossz jegy miatti félelem együtt jár a figyelem problémával, főleg fiúknál, csakúgy, mint a deviáns viselkedés. A lányok esetében a rossz jegy miatti félelemmel viszont magasabb szorongás-depressziószint jár együtt. Ezek a tételek egybehangzóan igazolják az elméletben ismertetett kutatások eredményeit. Hangsúlyossá válik az eredmények alapján, hogy a rossz jegy miatti félelem egy potenciális stresszfaktor, mely jelentősen befolyásolja a diákok viselkedési szokásait, ezáltal a társas kapcsolatot, közvetett módon pedig az iskolai atmoszférát.

III.1.6. Az iskolalelkészekkel készített interjú következtetései (ILKI)

Az összefoglalt interjúk jegyzőkönyveinek tematikus szintézisében az iskolalelkészek véleményét, tapasztalatait ismertetjük. Az interjúk jegyzőkönyvi változata a mellékletekben olvasható.

1. Az intézmény sajátossága, melyben a lelkigondozó tevékenykedik

a) A történelmi egyházi iskolák utódai máshol folytatják, mint ahol elődeik 1948-ban abbahagyták. A rendszerváltást követő időszakban a történelmi egyházi iskolák újjászerveződtek. Az új kollégiumok már más kihívásokkal néznek szembe és más társadalmi igényekre keresnek választ és megoldást. A poszt-kommunista időszak egy nehezített, átmeneti időszak, a helykeresés és identitás megerősödésének időszaka. A kollégiumnak van sajátos arculata, ezt tudatosítani kell és fel kell tudni vállalni. A szórványterületen megtartó, minőségi oktatás fóruma minden társadalmi osztály számára – a kollégium. *„Ez az iskola körömszakadtáig ragaszkodik a hagyományhoz, ami jön hátulról, valahonnan messziről. És valamikor ez volt Erdélynek az elit iskolája, az akadémiaja.”*⁸⁸²

Ahol a kisiskolás kortól az érettségiig kísérik a diákot, jó esély van a keresztyén identitás kialakítására. A diákok átlátható létszáma a közösségi szellem kialakulását segíti. (Lásd: adakozás, személyes ismeret.) A kollégium egy többletet közvetít, keresztyén értéket képvisel. *„Elég egyértelmű, hogy egy református kollégiumnak van egy hagyománya, egy múltja, természetesen különbözik a más iskoláktól, mert olyan keresztyén értékeket igyekszik képviselni, amit más iskolában ilyen szinten biztosan nem.”*⁸⁸³ Értékes felnőtt embert ad tovább a társadalomnak. *„a református kollégium azért jó, hogy miután a diák elhagyja az intézményt, azután is egy értékes ember marad, egy értékes személye marad a társadalomnak.”*⁸⁸⁴

b) A kollégiumi közösség nem hagyományos értelemben vett gyülekezet. A benne folyó munka, az Istenről, egyházzal, hitről szóló kérdések megbeszélése, mint értékközvetítés, óhatatlanul a modern ifjúsági misszió kategóriájába emeli ezt az iskolai szolgálatot. Az iskolai lelkigondozói szolgálat egy különleges kihívás. Az alapot a gyermekek iránti szeretet képezi. Azért különleges a kollégium, mert a diákok lelki igényeire ad választ, segítségére irányoz elő szakszerű beavatkozást. Különleges, mert nem egy személyben végzendő teljesítményről szól, hanem az iskola, az egyház, a családok, kompetens segítő személyek és csoportok együttműködéséről. Ez a szolgálat nem korlátozódik csak az iskolai életre, hanem azon

⁸⁸²MELLÉKLETEK: L. iskolalelkésszel készített interjú.

⁸⁸³MELLÉKLETEK: Z. iskolalelkésszel készített interjú.

⁸⁸⁴MELLÉKLETEK: Z. iskolalelkésszel készített interjú.

kívül is elkíséri a diákat.

c) A kollégium teret biztosít a lelkigondozói-pasztorációs munkához. Ehhez fontosak az intézményi, adminisztratív és strukturális feltételek. A kollégiumi iskolai lelkigondozás nem csak a lelkigondozó személy interakcióját jelenti. Az emberi oldal mellett jelen van a spirituális oldal is. A teljes munkát Istennel együtt végzi a lelkigondozó – sajátos, iskolai körülmények közt. Itt a segítő „csak” munkatárs a segítés folyamatában.

A kollégiumi iskolalelkészi szolgálat példamutató értékrendet képvisel. Ezt a diákok is látják és ehhez igazodnak. Ennek hatása a felnövő generációkban látható meg, akik megállják helyüket és büszkéek iskolájukra és egykori nevelőikre, lelkészeikre.

Nagy áldást jelent az iskolai lelkigondozásban, ha olyan személyről van szó, aki maga is kollégiumi diák volt valamikor. Ez a tény a lelkészi identitást teszi szilárdabbá.

d) A kollégiumi szolgálat konkrét ráfordított időt igényel. Ez az idő nem kidobott idő! Az iskolai lelkigondozás időigényes szolgálat. Megköveteli, hogy az iskolalelkész naponta akár nyolc órát is – megterhelő módon – a diákok közt töltsön. Ez lelkileg is megterhelő munka, ezért a lelkigondozónak magának is kell legyen személyes lelkigondozója.

e) A kollégiumi lelkigondozás teret biztosít az egyéb, diákat érintő, lét-kérdések megbeszélésére. Az ökumenikus jelleg és a pártatlan nevelői magatartás a kollégium ügyét viszi elébb. *„Olyan református kollégiumban vagyok, ahol a diákok 60-70 százaléka katolikus és diákjaink 75 százaléka vidéki. Ez részben előny részben hátrány. Előny, mert a vidéki diákok tisztelettudóbbak, könnyebb velük bánni, másrészt hátrány, mert megöli az iskolán kívüli tevékenységeket, jó részük iskolabuszokkal jár, és három után gyakorlatilag kiürül az iskola.”*⁸⁸⁵

Az évek során kialakított keresztyén értékrend és „többlet” átadása meghozza gyümölcsét. A kollégiumok teológiai osztályai lassan létjogosultságot és elismerést nyernek a humán-reál osztályok mellett. *„Az is ugyanolyan lehetőségeket kínál természetesen, mint bármilyen más osztály, de látszik az, hogy erősebbek, mondjam úgy, hogy három lábon álló diákok érettségiznek.”*

f) Az adminisztratív okok nehezítik a megújult református kollégiumok önállósodási folyamatát. Ezt a helyzetet a más intézménnyel való megosztottság jelenti, mely kihat a hatékony foglalkoztatásra is. Fontos észrevétel, hogy a szekuláris hatás, a világi mentalitás és felemás értékrend nehezíti a kollégium belső szabályzatának, értékrendjének, sajátos arculatának megőrzését: *„a tisztánlátást”*.

g) A lelkigondozói-pasztorációs munkában a kollégium támogatja a diák „kísérését”, a kapcsolattartást, mely főleg a „szülőpótlásban” és a „közösségpótlásban” nyilvánul meg. A

⁸⁸⁵MELLÉKLETEK: M. iskolalelkésszel készített interjú

serdülők életkérdéseinek megválaszolásából egyre inkább kimaradnak a szülők. A kollégium lehet az a fórum, ahol társaikhoz hasonlóan választ keresnek és kaphatnak. A kollégiumi időszak ugyanakkor lehetőség a serdülő diákok megszólítására, amit az egyházi közösségek gyakorlatilag már nem tudnak kézben tartani.

h) A vezető testület, a tanári közösség a kollégiumok értékrendjének tükrözői. A harmonikus, kis létszámú és zárt tanári közösség jó csapattá formálódik, kevesebb a konfliktus és egységesen tudják képviselni a kollégiumot a diákok előtt. Hangsúlyos a közös, példamutató magatartás. A kollégiumi lelkes számára a „*diákja voltam*” személyes tapasztalat személyes elköteleződést és hitelességet jelent. „*A kollégium egy olyan terület, ahol nyugodt szívvel lehet olyan dolgokról beszélni, amelyek számomra fontosak: hit, Isten, egyház, és úgy tekintek a kollégiumra, mint valóságosan is arra a helyre, ahonnan kapja aztán az egyház a szolgálattevőket.*”⁸⁸⁶

Összefoglalás

A III.1. alfejezetben arra kerestünk választ, hogy az iskola sajátosságai, a diákok iskolai szociális kapcsolatrendszeré milyen tapasztalatot eredményez a diákok között. Feltételezzük, hogy az iskolai tapasztalatok befolyásolják a diákok társas viselkedését, a személyiség alakulását, az iskolai teljesítményt és a diákok elégedettségét, melyek közvetett módon hatással vannak az iskolai lelkigondozás végzésére.

A következő alpontokban összefoglalva ismertetjük a kutatás mért eredményeit és következtetéseit.

a) Az iskola jellegzetességeit, a diákok válaszából ítélve, néhány fontos kategóriában csoportosítva találjuk: iskolai vallásos nevelés, jó barátok, jó tanárok, magyar nyelvű oktatás és jó hangulat. Jelentősen magas ugyanez az értékrend azoknál a diákoknál, akik gyülekezetben nem aktívnak vallották magukat. Arra a következtetésre jutunk, hogy a gyülekezetükben nem aktív diákok az iskolai közösségükben fedeznek fel olyan, számukra fontos iskolai jellemzőket, melyeket magukénak tartanak. Fontos számukra az iskolai jó hangulat, valamint a tanárok példamutató magatartása. Az iskola a diákok személyes kapcsolatai által válik jellegzetessé.

b) Az iskolai pozitív tapasztalat rendjén megállapítottuk, hogy a társas kapcsolat fontos a diákok számára: a „sok jó barátom van itt” szempont mellett a tanárokkal való bizalmi kapcsolat és az iskolai spirituális tapasztalat is járulékos eleme az iskolai pozitív tapasztalatnak. Azt találjuk, hogy a vallásos gyakorlat, a vallásos nevelés, az Istenről, hitről

⁸⁸⁶MELLÉKLETEK: G. iskolalelkésszel készített interjú

való beszélgetés iskolai jellemző együtt jár az alacsonyabb szomatizációs szinttel, alacsonyabb szintű deviáns viselkedéssel, fegyelmi problémával és agresszivitással. Ezek a tapasztalatok segítik egy biztonságot nyújtó, diákbarát iskolai atmoszféra kialakulását. Ennek reciprok hatása figyelhető meg: az iskolai atmoszféra visszahat az iskolai közösségre és ez a cirkuláris folyamat pozitív tendenciájú. Ezen a ponton találunk kapcsolódást az iskolai lelkigondozói gyakorlattal. E cirkuláris folyamatban az iskolai atmoszféra pozitív hatása járulékos eleme a hatékony lelkigondozói szolgálatnak, mely a közösséget, azon belül a személyt keresi és támogatja.

c) Negatív tapasztalata a diákoknak az iskolai dicséret és elismerés hiánya. Ez sem tanárok, sem diákok részéről nem érkezik. Kimutatott egy intenzív, teljesítmény (jegyek) miatti félelem, mely stresszfaktorként hat. Tudjuk, hogy a stresszfaktorok a serdülő lányoknál magasabb szomatizációs tünettől, fiúknál magasabb agresszivitással és deviáns viselkedéssel járnak együtt. Az eredmények igazolják, hogy az iskolai környezetben jelen van a mobbing, a rendbontás – nemtől függetlenül is. A negatív tapasztalatok az iskolai teljesítményt, az iskolai szocializációt gátló elemek. Ezek negatívan befolyásolják az iskolai atmoszféra alakulását, az elszigetelt csoportok devianciája az iskolai szociális kapcsolati háttér gyengülését jelenti.

d) Az iskolalelkészek személyes interjújában elhangzott véleményeket összesítve néhány fontos szempontot sorakoztatunk fel a fenti tételek megerősítésére. Ide sorolandó az iskola hagyománya és múltja, mely értékhordozó jellemvonó, sajátos arculatot ad az iskolának. Az iskolában folyó tevékenység keresztyén értékközvetítést biztosít a modern fiatalok számára, mely a misszió is egyben. Az iskolai lelkigondozói és pasztorációs munka ökumenikus jellege olyan additívum, mely egyedivé teszi az iskolát egyéb oktatási intézményhez képest. Az iskolai szociális kapcsolatrendszer a szülőpótlást és közösségpótlást támogatja. A tanárok és nevelők példamutató magatartása pozitív megerősítést jelent az identitásfejlődés szakaszában levő serdülő számára. Számolni kell az iskolákba beszűrő szekuláris hatásokkal, melyek megnehezítik a kollégiumi foglalkozást.

A kollégiumoknak tehát van sajátosságuk, jellemzőik alapvetően pozitívan tapasztalatot jelentenek a diákok számára. Ez közösség- és személyiségformáló erőként hat. Ennek jelentősége az iskolai atmoszféra pozitív alakulásában mérhető, melynek cirkuláris hatása az iskola pasztorációban hasznosul.

III.2. A diákok vallásos gyakorlata és a vallásos megküzdési mód

hatása a lelkigondozói interakcióra

Ebben az alfejezetben arra keresünk választ, hogy a diákok vallásos tapasztalata és megküzdési módja milyen összefüggést mutat. Arra keresünk választ, hogy a vallásos megküzdés folyamata hogyan hat az iskolai lelkigondozás gyakorlatára.

A Helyzetfelmérő Kérdőív (HK) 9-11 és 17-18. kérdéseit elemezzük és értékeljük. Ezek a kérdések a diákok személyes lelki eseményeit, őket érintő aktuális traumatikus hatásokat, a megküzdés módjait, a segítségkérés lehetőségét és esélyét mérik az adott válaszok alapján. Követjük az előzőekben alkalmazott kiértékelési struktúrát. Frekvenciaanalízist alkalmazva, feltüntetjük a nem, osztály és lakhely szerinti válaszok megoszlását. Jellemző összefüggést keresünk az egyes válaszok eredményei között.

A további vizsgálatok részeként a Gyermekviselkedési Kérdőív (CBCL) alszárait vetjük össze a HK kérdéseinek válasz-eredményeivel. Többszemponos ANOVA elemzést és t-próbát valamint Pearson-féle korrelációt alkalmazunk az adatok szűrésére és elemzésére. A $p < 0,05$ értéket tekintjük szignifikánsnak.

III.2.1. A Helyzetfelmérő Kérdőív eredményeinek ismertetése

A HK 9. kérdés: „Negatív esemény, mely lelkileg mélyen érintett az elmúlt három évben”

A kérdőív 9. kérdésének válaszlehetőségei a diákokat ért intenzív, traumatikus lelki hatások felmérésére összpontosítanak. A válaszlehetőségek három kategóriába sorolhatók: családi problémák, párkapcsolati problémák és személyes problémák. A nyitott válaszlehetőség a személyes válaszadás lehetőségét biztosítja. A válasz-eredmények a 9. ábrán követhetők.

Az eredmények összevetése és értelmezése

a) A családi vonatkozású problémák közt a **9. és 10. ábrák** összehasonlításában szembetűnő a városi lányok magas gyakoriságú válasza a *családtag elhalálása, a családtag komoly megbetegedése és a szülők válása* válaszokban. A városon élő fiúk és lányok esetében a különbségek mérsékeltek, de fennállnak. Általánosan megfigyelhető jelenség, hogy a lányok mély lelki érintettsége a családi problémák miatt sokkal magasabb, mint fiú társaiké.⁸⁸⁷ A

⁸⁸⁷Lásd: *Pszichoszomatikus fejlődés* című fejezet.

családi konfliktus tapasztalata serdülő lányok esetében gyakoribb jelenségnek számít, mint a fiúk esetében.⁸⁸⁸ További vizsgálat tárgyát képezi, hogy a családi negatív lelki élmények mennyiben függenek össze a gyors testi érést miatti fokozott családi konfliktusok számával.⁸⁸⁹ Levonható a következtetés, mely szerint a családok megváltozott szerepe, a belső konfliktusok traumatizáló jellege nehezíti a gyermek szociális adaptálódását.⁸⁹⁰ A súlyosabb konfliktusok, mint leválás, szülői delegálás,⁸⁹¹ válás körüli konfliktus, veszteség miatti trauma lappangási ideje általában hosszú, ezeknek a konfliktusoknak a következménye olykor drámai kimenetelű: elköltözés, elmenekülés otthonról, iskolai távolmaradás, vallásos megtérés, korai házasság, szülővé válás, öngyilkossági kísérlet, drogfüggőség, alkoholfüggőség, kriminalitás, stb.⁸⁹² A kutatások azt igazolják, hogy a zavaros, konfliktusos szülői kapcsolatrendszer a gyermek számára élethetetlen családi állapotot teremt, gyakran a gyermek maga is inzultus áldozatává válik: testi bántalmazás,⁸⁹³ lelki terror, szexuális bántalmazás⁸⁹⁴. A családi konfliktusok, mint trauma-forrás kihatással van a serdülő szellemi és lelki fejlődésére, az iskolai teljesítményére és befolyásolja a problémamegoldó készségét is.

b) A szociális kapcsolatok negatív eseményei, úgy mint *barát elvesztése* és *párkapcsolati problémák* miatti lelki érintettséget általában a lányok nagyobb gyakorisággal jelölték, mint hasonló korú fiú társaik. A családi problémák esetében kimutatott tendencia érvényesül ebben az esetben is. Ez igazolja az elméleti állítást, mely szerint a serdülőkorú társkapcsolati és párkapcsolati igény megnövekszik,⁸⁹⁵ s a család mellett kialakul egy

⁸⁸⁸FLAMMER, ALSAKER: 2002.173-174.

⁸⁸⁹Több kutatás is igazolja, hogy az előrehaladott testi érést mutató serdülőkorú lányok anya-lány kapcsolata konfliktusokkal terhelt és kapcsolati eltávolodást eredményezett. V.ö. CROCKETT és PETERSEN, 1987.173-188. valamint FLAMMER/ALSAKER, 2002.104-107.

⁸⁹⁰HORVÁTH, 2007.18-19.

⁸⁹¹Ez a konfliktusforma a szerepelvárás és szerebetöltés ősi családi problematikája. A be nem teljesült szülői vágyak tudatosan vagy tudat alatt delegálódnak a gyermekre, aki ilyen módon a szülői vágyak titkos ügynöke. A gyermek küldetése betölteni a rá delegált feladatot. Ez gyakran interperszonális ütközést jelent a serdülő önmegvalósító ambíciójával és vágyával. DE WIT, J./ VAN DER VEER, G./ SLOT, V.W.: Psychologie van de adolescentie. Ontwikkeling en hulpverlening. Uitgeverij Intro, Baarn 1997.93.

⁸⁹²Nincs általános megállapítás, hogy milyen típusú családok küzdenek leginkább súlyos konfliktusokkal. Montemayor megjegyzése: „All families some of the time and some families most of the time.” (1983) Lásd: FLAMMER, August-ALSAKER, Françoise: Entwicklungspsychologie der Adoleszenz, Verlag Hans Hubner, Bern-Göttingen-Toronto-Seattle 2002.175. V.ö. HEGYINÉ FERCH, 2003.211-219. valamint DE WIT/VAN DER VEER/SLOT, 1997.102-104.

⁸⁹³SIMONS, Dominique/WURTELE, Sandy: Relationship between parent's use of corporal punishment and their children's endorsement of spanking and hitting other children. In: Child Abuse and Neglect. Vol 34, Issue 9. 2010. 639-646. Forrás: www.sciencedirect.com Letöltés ideje: 2013.04.

⁸⁹⁴FLAMMER, August-ALSAKER, Françoise, 2002.175. Lásd még: DAIGNEAULT, Isabelle, HEBERT, Martine, McDUFF, Pierre: Men's and Women's childhood sexual abuse and victimisation in adult partner relationships: A study of risk factors. In: Child Abuse and Neglect 33. 2009. 638-647. valamint SCHUETZE, Pamela/EIDEN, Rina Das: The relationship between sexual abuse during childhood and parenting outcomes: Modeling direct and indirect pathways. In: Child Abuse and Neglect, 29. 2005. 645-659. Forrás: www.sciencedirect.com Letöltés ideje: 2013.04.

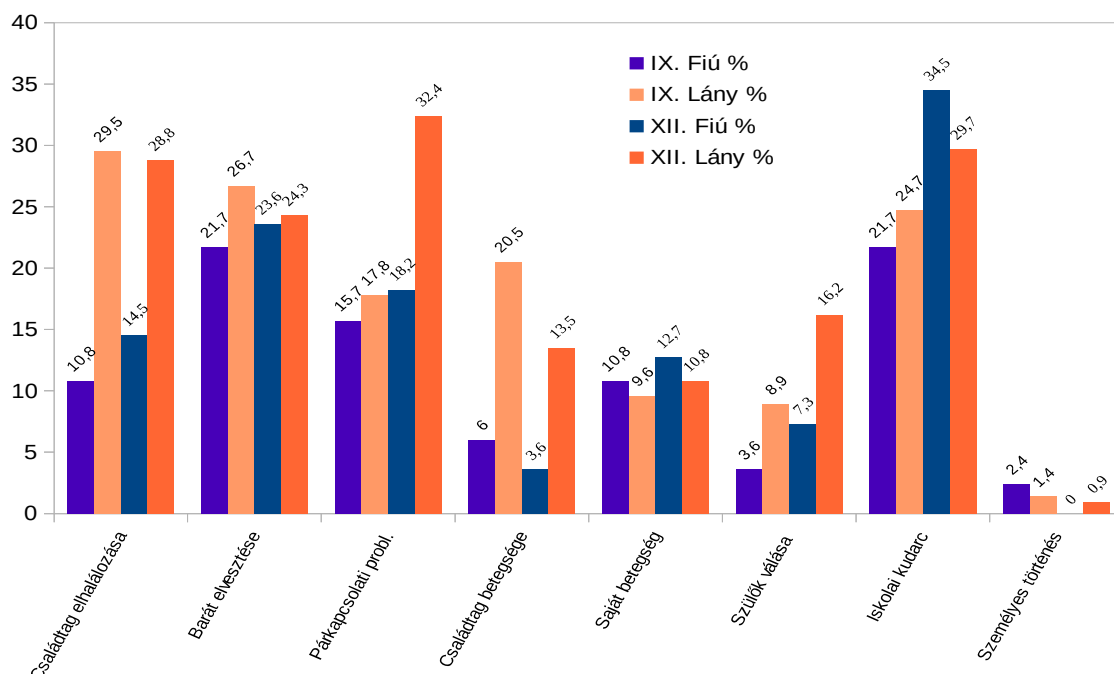
⁸⁹⁵DE WIT/VAN DER VEER/SLOT, 1997.118.

biztonságot nyújtó kortárs kapcsolati háló.⁸⁹⁶ A serdülőkori társkapcsolat identitást meghatározó faktor. *A párkapcsolat konfliktusa, a szakítás, a barát elvesztése érzelmileg megviselik a serdülőt. Ez a krízis főleg akkor jelent problémát, ha a szülői kapcsolat nem nyújt elegendő támaszt.*

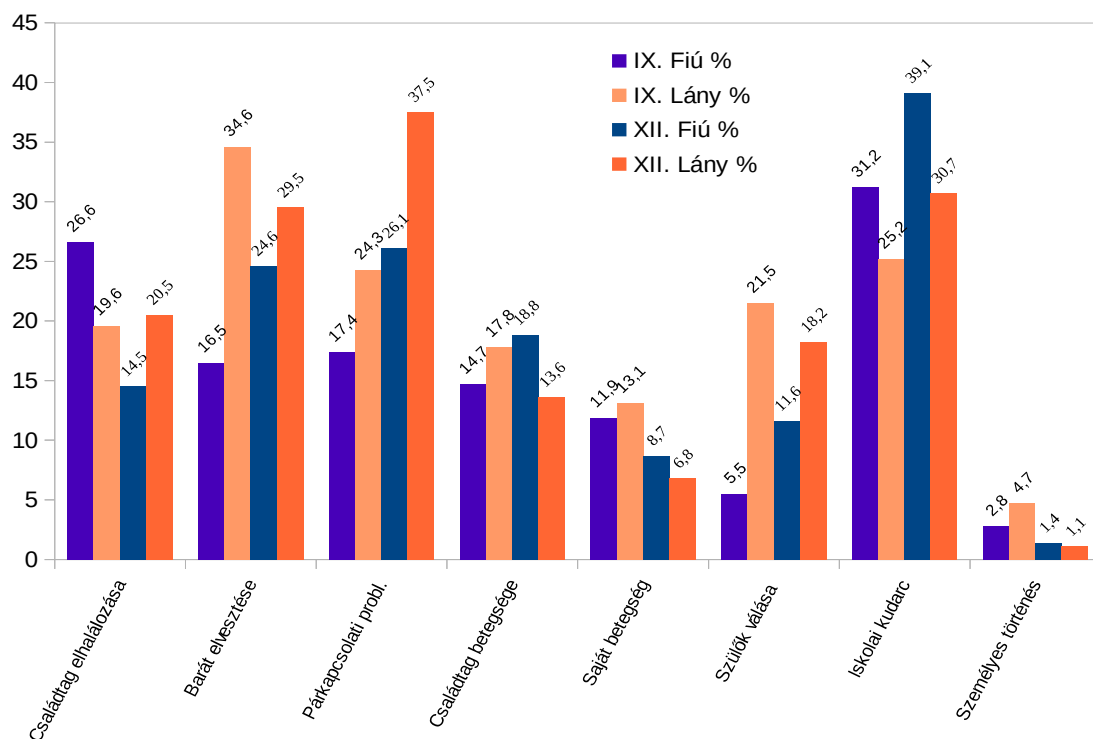
c) A személyes jellegű problémák, mint iskolai kudarc, betegség és egyéb személyes történés közül az iskolai kudarc kimagasló értéket mutat. A válaszok gyakoriságát tekintve az iskolai kudarc az kor előrehaladtával tendenciózusan nő. Ez az eredmény egybehangzónak látszik a *rossz jegy miatti félelem*, valamint az *elismerés hiányából* fakadó negatív iskolai tapasztalattal (lásd 5. és 6. ábra). Az iskolai probléma, illetve az egyéb személyes problémák a diák iskolai jólétét és elégedettségét befolyásolják. Ezek a problémák gyakran nem maradnak meg az iskola falai közt, hanem összefüggést mutatnak a diák családi és más szociális kapcsolatrendszerével. A megküzdés módja és sikeressége meghatározza a diákok konfliktusainak és krízisének kimenetelét. Kétségtelenül fontos, hogy a diákok tudatában legyenek a lehetséges megküzdési módok és a segítségnyújtás különböző lehetőségei felől.

A 9. és 10. ábrák azt mutatják, hogy a diákok személyes problémái, úgy mint betegség és iskolai kudarc gyakoriak és magas arányban fordulnak elő nemtől függetlenül. Ezek a problémák abban különböznek a többitől, hogy a diákok napi rendszerességgel szembesülnek velük és jó esetben küzdenek velük. A szociális és családi betegség vagy konfliktus alkalmi vagy időszakos probléma, a személy betegsége és az iskolai probléma, valamint az egyéb személyes történés mindennapos megküzdést követel. Ellenkező esetben ezek a körülmények gátló tényezők lehetnek a diák tanulási teljesítményére, személyiségfejlődésére és kapcsolatrendszerére nézve.

⁸⁹⁶FLAMMER/ALSAKER, 2002.194.



9. ábra. Negatív esemény, mely az elmúlt három évben történt a falun élő diákok esetében



10. ábra. Negatív esemény, mely az elmúlt három évben történt a városban élő diákok esetében

A HK 10. kérdés: „Mit teszel, ha az iskolában félelem, szorongás vesz erőt rajtad?”

A kérdőív 10. kérdése az iskolában előforduló személyes problémák okozta félelem, szorongás elleni megküzdési módokat vizsgálja. A megfogalmazott válaszlehetőségek mellett egyéni válaszlehetőség is biztosított (lásd 11. és 12. ábra).

Az eredmények összevetése és értékelése

1. A bizalmas személlyel való beszélgetés igénye magasabb előfordulást mutat a lányok esetében, mint hasonló korú fiú társaiknál. Ebből arra következtetni, hogy a problémák verbalizálása lányoknál gyakrabban, kvázi könnyebben történik, csakúgy, mint a kapcsolatteremtés. A család fontossága ugyan nem változik, viszont mellette a kortársakkal kialakított kapcsolati interakció jelentős mértékben növekszik.⁸⁹⁷ *A gyakran ismételt interakciók a viselkedés és önazonosság meghatározó elemei, melyek az identitásfejlődést segítik.*⁸⁹⁸ *A fiatalok interakciói szabadon választott és nem egy normatívának megfelelő reakciósorozat. Ennek jelentősége az, hogy a családi szabályozáson kívül egyéni szerepet, megküzdési stratégiát választhat, melyet szabadon, individuális igényének és a közösségi szabályoknak megfelelően kipróbálhat.*

2. A válaszok alapján a serdülők megküzdési formái között hangsúlyos a spirituális aspektus. Az imádkozás, mint szorongáscsökkentő megküzdési mód ugyancsak a lányok esetében mutat nagyobb gyakoriságot. Megvizsgáltuk a gyülekezetben nem aktív diákok megküzdési módjának formáit, s azt találtuk, hogy a gyülekezetben nem aktív IX. osztályos fiúk 15,2%-a, a lányok 37,8%-a, a XII. osztályos fiúk 13%-a, a lányok 24,4%-a imádkozik Istenhez félelem és stresszes helyzetben. A korai serdülőkorban (12-13 év) az istenről alkotott fogalom tulajdonságaiban mutatja eltérő jellegét. Istent, mint hatalmas uralkodót, megváltót és Atyát tapasztalják, mely végső soron egybeolvad. Ez az ún. attributív szakasz⁸⁹⁹, melyben az Istenről alkotott fogalmak tulajdonságaiban találunk jellemző változót. Ez egy úgynevezett átmeneti fázis, mely a serdülőkori istenfogalom kialakulását készíti elő. A 15-16 év körül kialakuló istenfogalom már nem elégséges a személyes és bensőséges istenkapcsolathoz. Ekkor kezdődik el Isten megszemélyesítésének folyamata, s a vallásos nevelés során elsajátított istenfogalom attribútumai összeolvadnak, s szubjektív tartalommal telítődnek, mint szeretet, imádság, engedelmesség, bizalom, kétség, félelem. A serdülő elsősorban a bizalmas beszélgetőtársat találja meg Istenben⁹⁰⁰, ami részben megoldás érzelmi magányára.

3. Az internalizált megküzdési mód, mint *eltitkolás, iskola elhagyása, nyugtató használata* szocializálódási zavarra, kapcsolati problémákra utal. A serdülő alapvetően szoros

⁸⁹⁷FLAMMER/ALSAKER, 2002.194.

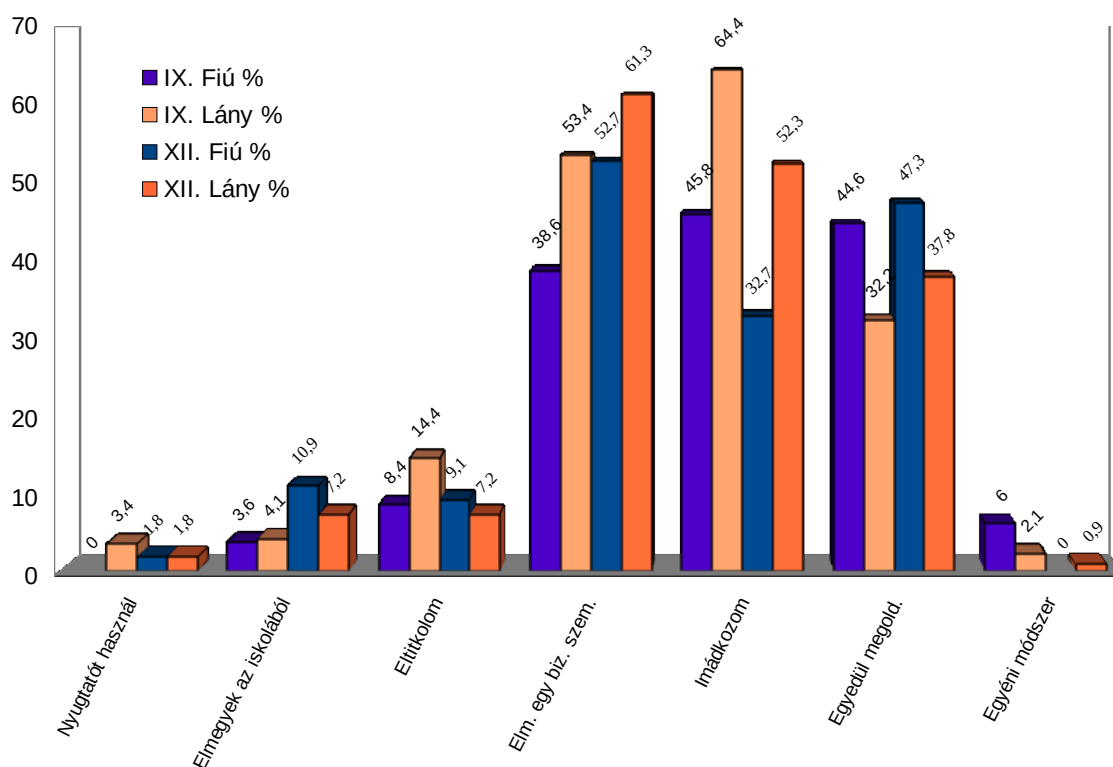
⁸⁹⁸FLAMMER/ALSAKER, 2002.194-195.

⁸⁹⁹VERGOTE, 2001. 232. V.ö. HOOD, Ralph W.-HILL, Peter C.-SPILKA, Bernard: The Psychology of Religion: An Empirical Approach. The Guilford Press, New York, 2009. 95.kk.

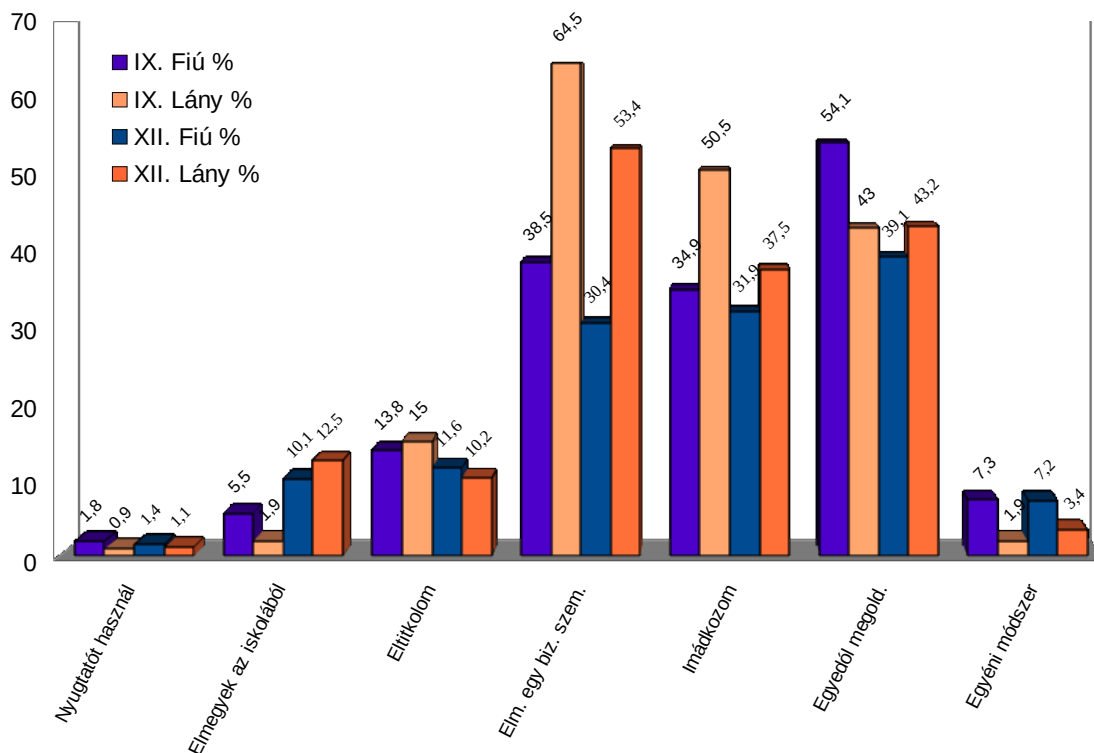
⁹⁰⁰ROBU/MARTOS, 2007.115.

kapcsolatot ápol családjával, jóllehet viszonyulása ambivalens és intenzíven keresi kortársai közösségét. Számottevő, hogy az eltitkolás, vagyis az elfojtási mechanizmus választása a városi diákok esetében magasabb gyakoriságot mutat, mint falun élő társaik esetében. Az iskola elhagyása szorongás esetén inkább a XII. osztályokra jellemző (10% fölött), kevésbé a IX. osztályokra (5,5% alatt). Az egyéni módszer alkalmazásának gyakorisága főleg a városon élő IX. és XII. osztályos fiúkra jellemző 7,3%-os és 7,5%-os gyakorisággal. A szorongás nyugtató általi csökkentésének gyakorisága alacsony értéket mutat, de jelen van mind a városi, mind a falusi diákoknál.

Összegzésként megállapítható, hogy az internalizáló megoldást választó serdülők aránya figyelmeztetően magas. Arra következtethetünk, hogy a biztonságot nyújtó kapcsolati háló (család, barátok) nem nyújt kielégítő támaszt. A támasz nélküli állapot, az elzárkózás a helyes megküzdési módok kimaradását, hosszú távon az identitás fejlődésének elakadását jelentheti.



11. ábra. Megküzdési mód félelem, szorongás esetén a falun élő diákoknál



12. ábra. Megküzdési mód félelem, szorongás esetén a városon élő diákoknál

A HK 11. kérdése: „Lelki problémád esetén kitől kérnél segítséget?”

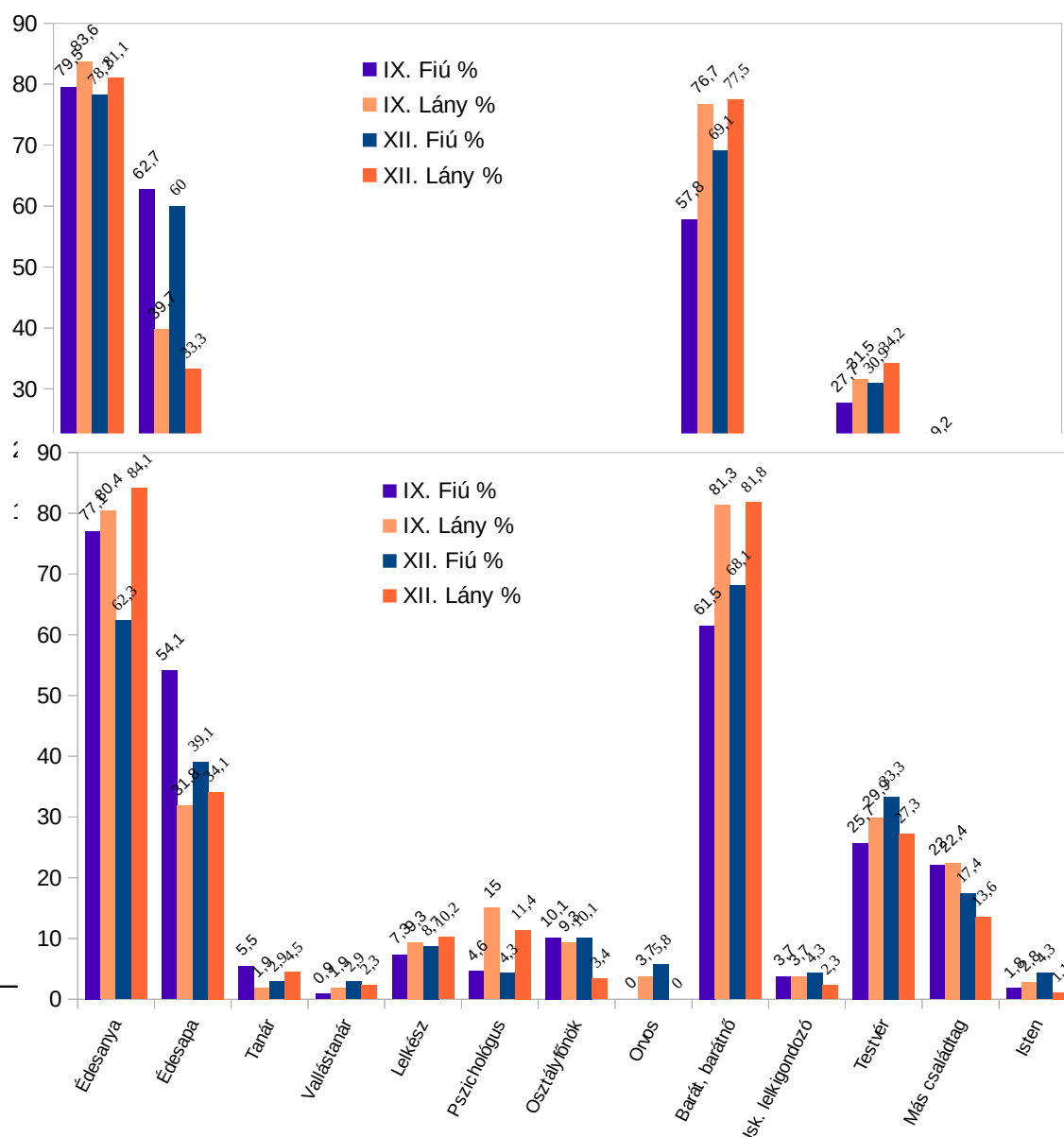
A HK 11. kérdése a lelki problémák esetén esedékes három leggyakrabban megkérdezett segítők kilétét méri fel. 12 válaszlehetőség adott, valamint egy nyitott válaszadási lehetőség.

Az eredmények összevetése és értelmezése

1. A 13. és 14. ábrák eredményei három válasz esetében mutatnak kimagasló gyakoriságot: az édesanya, az édesapa és a barát vagy barátnő válaszok magas gyakoriságot mutatnak. Az *édesanya* válasz, mind a lányok, mind a fiúk esetében magas gyakorisággal szerepel (a városi fiúk esetében ez az érték némileg elmarad a lányokétól). Arra következtetünk, hogy az édesanya személye általában az első számú legfontosabb személy, akihez bizalommal fordulnak segítségért. Az *édesapa* választ a fiúk jelölték kimagasló gyakorisággal, de az apa, mint megbízható személy alacsonyabb gyakorisággal fordul elő, mint pl. a barát, vagy barátnő válaszlehetőség. A *barát vagy barátnő* válasz kimagasló gyakorisággal szerepel, mind a városi, mind a falusi diákok esetében. Jellemző, hogy mindkét ábrán a lány válaszolók nagyobb gyakorisággal jelölték ezt, mint a fiúk. Ez a válasz-konstelláció igazolni látszik az elméleti állítást, mely szerint a serdülő számára a család

érzelmi háttere és a kortársakkal kialakított kapcsolati háló⁹⁰¹ jelenti a biztos támogató hátteret.⁹⁰² A lányok és fiúk általában a szociális és érzelmi dolgaikat szívesebben beszélik meg az anyával, az apához többnyire dologi témák kapcsán fordulnak (technikai, hivatásbeli, politikai). Az apához való kötődés nemi meghatározottságú: a fiúk az apák kapcsolatán keresztül keresnek férfi mintát, példaképet, ezért apai kötődésük erősebb. Az anyák lényegesen több aktív időt töltenek el gyermekeikkel. Kutatással igazolt, hogy a több érzelmi töltettel járó apai interakció nagyobb bizalmi viszonyulást eredményezett, míg ellenkező esetben a gyermek teljesen figyelmen kívül hagyta az apai szülőt.⁹⁰³

2. A további bizalmas személyek megjelölése, mint tanár, pszichológus, lelkész, iskolalelkész, osztályfőnök, más családtag kisebb százalékarányt mutatnak, mint a szülők és jó barát megjelölése. Feltételezhető, hogy azok számára, akiknek családi szociális hátterük nem nyújt elég biztonságot, vagy akik kortárs kapcsolati hálójuk nem megfelelő, azok máshol, más személyeknél keresnek biztonságos kötődést és támogatást. Ennek a feltevésnek igazolása további kutatást igényel.



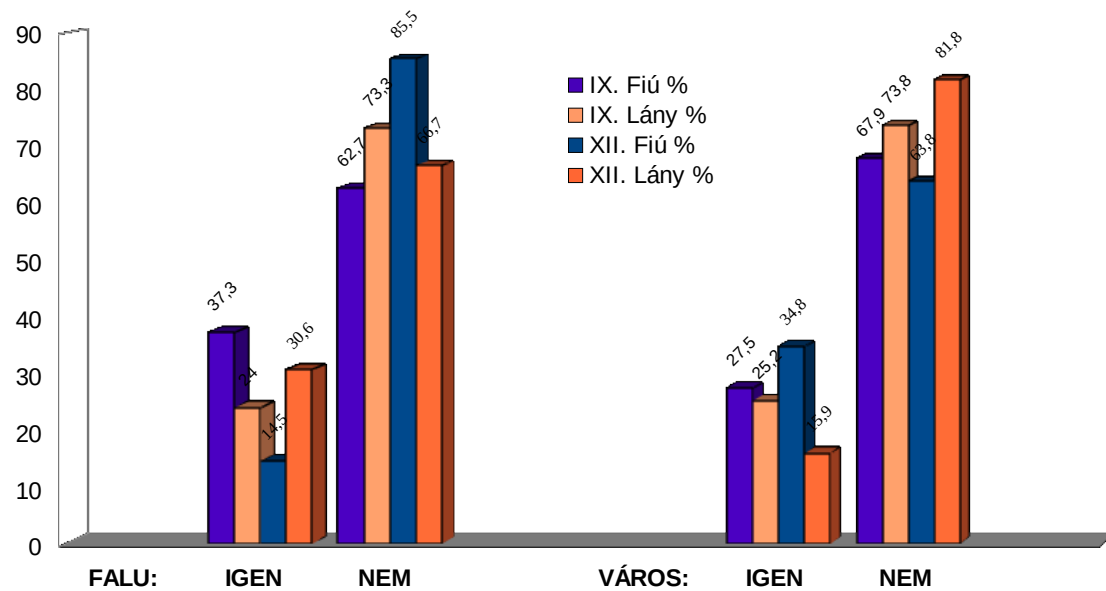
A HK 17. kérdés: „Kínos lehet számodra, ha lelkipondozásért folyamodsz?”

A HK 17. kérdése a lelkipondozáshoz való személyes viszonyulást méri. A lelkipondozásra szoruló gyakran a belső ellenállásnak engedve távol marad a lelkipondozótól. A kérdés igen-nem válaszai azokra a személyi és környezeti hatásokra kíván indirekt módon utalni, melyek befolyásolják a segítséget kérőt döntése meghozatalában.

Az eredmények összevetése és értelmezése

A 15. ábra mutatói közel azonos tendenciát mutatnak mind a falusi, mind a városi diákok esetében. A lelkipondozóhoz fordulás kínos megélése azonban magas gyakoriságot mutat. A falusi IX. osztályos fiúk magas, 7,3%-os előfordulással tapasztalják a lelkipondozásért folyamodás számukra kínos voltát. Ez a tendencia a városi IX. és XII. osztályos fiúk esetében egyértelműen magasabb, mint a lányok hasonló megjelölései. A városi lányok magasabb gyakoriságú *nem* válaszai arra egednek következtetni, hogy a lelkipondozás számukra, közvetlenebb, kézenfekvőbb megküzdési minta, mint a városi fiúk esetében. Ez visszaigazolni látszik a lányok gyakoribb és könnyebb verbalizáló és kapcsolatteremtő készségét.

Összevetettük a gyülekezeti aktivitást a fiatalok lelkipondozói segítségkéréshez való viszonyulásukkal (**10. Táblázat**). Azt találjuk, hogy a nem aktív diákok is magas gyakorisággal fordulnak lelkipondozóhoz. A fiúk ugyan alacsonyabb százalékban jelölték ezt, mint a lányok, ám a magas, 50% fölötti átlagból arra következtetünk, hogy a nem aktív diákok számára nem idegen a segítségkérésnek ez a formája. Megalapozott az a megállapítás, mely szerint a kollégiumi diákok közt, gyülekezeti aktivitástól függetlenül, a lelkipondozói segítségnyújtásért való folyamodás, mint megküzdési minta, természetes gyakorlatnak számít.



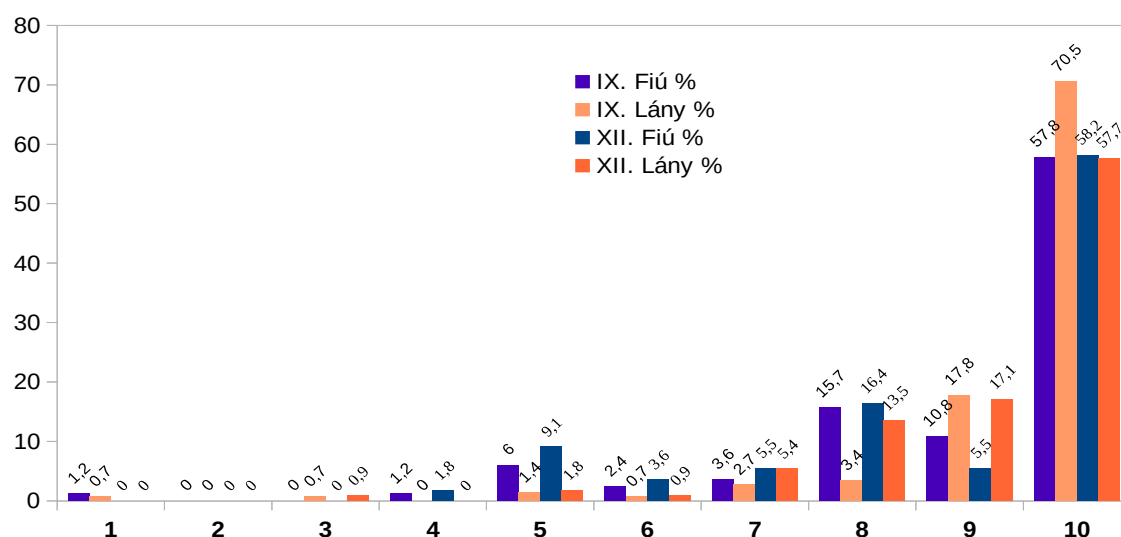
15. ábra. Kínos ha segítségért fordul lelkigondozóhoz

	IX. FIÚ %	IX. LÁNY %	XII. FIÚ %	XII. LÁNY %
AKTÍV	69,1	75,5	77,5	72,9
NEM AKTÍV	51,5	62,2	65,2	73,3

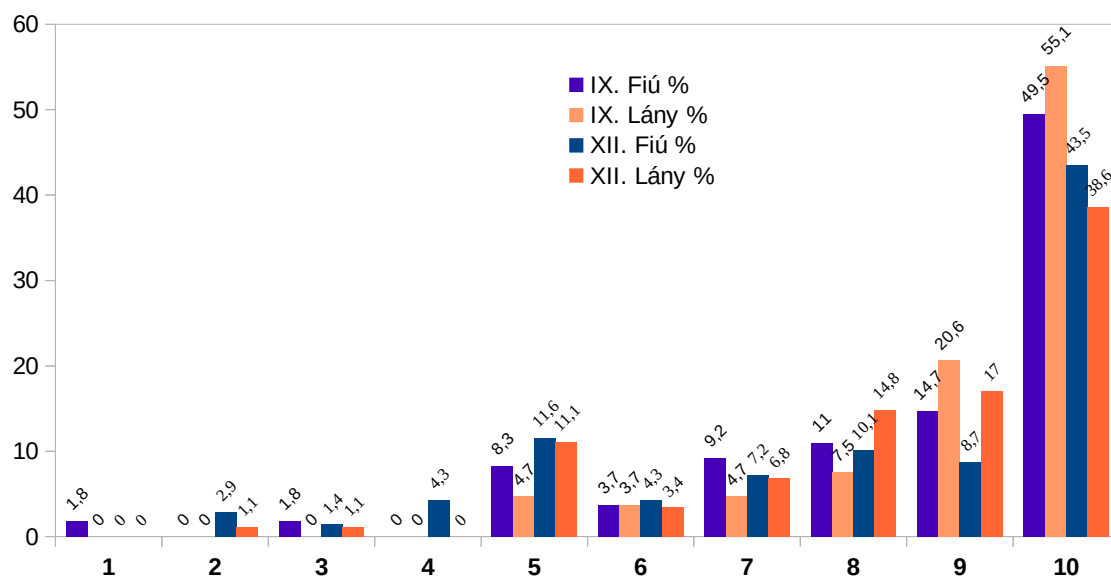
10. Táblázat. A lelkigondozást alkalomszerűen igénylő diákok átlaga

A HK 18. kérdés: „Milyennek tapasztalod Istent?”

Az istentapasztalat a kérdőív 18. kérdése, a diákok személyes istenkapcsolatát méri a *büntető-szerető* pólusok közti 1-10-ig terjedő skálán.



16. ábra. Büntető-szerető istentapasztalat falun élő diákok esetében



17. ábra. Büntető-szerető istentapasztalat városban élő diákok esetében

Az eredmények összevetése és értékelése

1. Az értékkategóriák számértékei alapján megállapítható, hogy a falun élő diákok *szerető Isten* tapasztalata magasabb értéket mutat, mint a városi, megfelelő korosztályú diákoké. A *részben szerető és részben büntető Isten* tapasztalata a városi és falusi fiúk esetében kiegyenlítő értéket mutatnak, míg a lányok esetében a városon élők magasabb gyakorisággal, a kevésbé szerető istentapasztalatot jelölnek. A *büntető istentapasztalat* a városi fiúk és lányok esetében általánosan magasabb értéket mutat, mint falusi, hasonló korú diáktársaik esetében.

Az értékek alapján megállapítható, hogy a falun és városon élő lányok *szerető* istentapasztalata általában magasabb, mint a kortárs fiúké. A serdülők körében végzett vallásosság-megküzdés-egészségi állapot felmérések igazolják, hogy pozitív kapcsolat létezik ezek közt⁹⁰⁴. A *szerető* istentapasztalat magas aránya lányok esetében feltételezi, hogy a lányok megküzdési módja nagyobb hatékonyságot mutat, mint a kortárs fiúké.⁹⁰⁵

A gyülekezeti aktivitást, nem és istentapasztalat válaszokat összevetve a következő skálázott eredményt találjuk (11. táblázat):

Büntető		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Szerető
Fiú	Aktív (%)	0,8	0,4	----- -	1,7	6,6	2,9	6,6	12,8	11,2	56,6	n=241
Lány		--- --	0,3	0,6	----- -	3,1	0,8	3,9	8,9	18,4	61,3	n=349
Fiú	Nem aktív (%)	1,3	1,3	2,5	1,3	12,7	5,1	6,3	13,9	11,4	39,2	n=75
Lány		1,1	-----	2,2	-----	10	6,7	6,7	7,8	16,7	43,3	n=85

11. Táblázat. Istentapasztalat nem és gyülekezeti aktivitás szerint

Az eredményeket vizsgálva azt látjuk, hogy a gyülekezeti aktivitást mutató fiúk (56,6%) és lányok (61,3%) a *szerető* (10 p.) istentapasztalatot nagyobb gyakorisággal jelölték, mint a nem aktív fiúk (39,2%) és lányok (43,3%).

A *szerető* istentapasztalatot (11. Táblázat: 8-10 skálaértékek) nem, lakhely és osztály szerint összevetve az találjuk, hogy a lányok megküzdési módja szorongás és félelem idején magasabb értéket mutat, mint a hasonló korú fiúké (lásd: 5. Táblázat). Az IX. és XII.

⁹⁰⁴KÉZDY, 2010.80.k.

⁹⁰⁵Lásd: Kihez lehet fordulni segítségért lelki probléma esetén? -valamint: Milyen megküzdési módzatok fordulnak elő szorongás esetén? - kérdések elemzése a lányok magasabb gyakoriság választát találjuk hasonló korú fiú társaikkal szemben.

osztályos lányok nagyobb gyakorisággal választják félelem és stressz esetén a bizalmas személlyel való megbeszélést és az imádkozást, mint hasonló korú fiú társaik. Kevésbé vállalkoznak egyedül megoldani problémájukat, mint a fiúk és az iskola elhagyását is kevésbé választják, mint fiú társaik. Ha összevetjük ezt az eredményt a fentebb igazolt tétellel, következésképpen igazoltnak látjuk az elméletben megállapított pozitív összefüggést a vallásos tapasztalat és vallásos megküzdési mód (imádság) között. A lányok vallásos megküzdési módja magasabb, mint a fiúké. A fiúk egyéni megküzdés-módozata viszont magasabb értéket mutat, mint a lányoké.

Mit teszel, ha az iskolában félelem, szorongás vesz erőt rajtad?	IX. Fiú %	IX. Lány %	XII. Fiú %	XII. Lány %
Elmegyek az iskolából	5	2,2	11,2	5,5
Eltitkolom	11,9	14,7	7,9	8,6
Elmondok egy bizalmas személynek	37,7	56,9	46,1	61,3
Imádkozom Istenhez	40,9	63,6	41,6	52,1
Egyedül megoldom	52,8	36	34,8	36,8

12. Táblázat. Megküzdési mód nem, osztály, szerető istentapasztalat megoszlás szerint.

III.2.2. További vizsgálatok a Gyermeviselkedési Kérdőív alskáláival

a) A HK. 9. kérdés válaszait összevetettük a Gyermeviselkedési Kérdőív (CBCL) társkapcsolati probléma, szorongás-depresszió, szomatizáció, figyelem problémák, deviáns viselkedés, agresszivitás alskáláival (13. 14. 15. Táblázat).

	„Elmondok egy bizalmas személynek”		Választ nem jelölők		Szignifikancia $p < 0,01$	F-érték	t-érték
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás			
Társkapcsol. probléma	2,94	0,14	3,48	0,13	0,01	7,93	

13. Táblázat

		„Eltitkolom”		Választ nem jelölők		Szignifika ncia p<0,01	t-érték
		Átlag	Szórás	Átlag	Szórás		
Társkapcs. probléma	Fiú	5,27	2,84	3,02	2,33	0,05	5,43
	Lány	3,83	2,83	3,05	2,52	0,08	-1,71
Szorongás depresszió	Fiú	5,5	3,75	3,34	3,22	0,01	-3,52
	Lány	8,5	4,43	4,75	3,19	0,01	-5,88
Szomatizáció	FiúXII.	5,67	4,27	3,6	3,48	0,05	-1,9
	LányIX .	8,97	4,87	4,86	3,19	0,01	-4,75
Figyelem problémák	FiúXII.	6,54	2,38	4,75	2,38	0,05	-2,58
	LányIX .	6,18	2,65	4,5	2,16	0,01	-4,05
Deviáns viselkedés	Falu IX.	7,58	4,91	4,19	3,22	0,01	-3,41
	Város XII.	4,75	3,29	2,34	1,98	0,01	-2,86
Agresszivitás	Város	4,13	2,63	2,97	2,16	0,01	-3,27

14. Táblázat

		„Imádkozom Istenhez”		Választ nem jelölők		Szignifika ncia p<0,01	t-érték
		Átlag	Szórás	Átlag	Szórás		
Társkapcsol ati probléma	Fiú XII. Város	4,04	3,48	2,55	2,38	0,01	-3,19
Szorongás, depresszió	Város	5,72	4,16	3,57	3,16	0,01	-5,19
Deviáns viselkedés		2,02	0,12	2,64	0,09	0,01	F=15,81
Agresszió		2,85	0,13	3,2	0,11	0,01	F=4,14

15. Táblázat

Összefoglalás

A 13. 14 táblázatok eredményeit összefoglalva megállapítjuk, hogy az „*elmondom egy bizalmas személynek*” megküzdési módot gyakorló diákok társkapcsolati probléma szintje szignifikánsan alacsonyabb, mint a nem jelölő diákoké. Ebből arra következtetünk, hogy a személyes problémák verbális megosztása, kibeszélése egy bizalmas személlyel hatékony megküzdési módnak bizonyul. A HK 9. kérdésre adott válaszokból kitűnik, hogy a szülők a diákokhoz legközelebb álló személyek, akikhez szükség esetén bizalommal fordulnak. A bizalmi kötődés és érzelmi alapú szülői kapcsolat nagyobb bizalmi viszonyulást eredményez,

mely a megküzdés esélyeit segíti a serdülő konfliktuskezelésében.⁹⁰⁶ A vallásos megküzdést, úgy mint imádkozás, Istenhez való odafordulást válaszolóknak szignifikánsan magas társkapcsolati probléma és szorongás, depresszió szintet mutatnak. Ez további kutatási kérdést vet fel: vajon a vallásos diákokra jellemző-e a gyakoribb társkapcsolati probléma és szorongás-depresszió, vagy a hasonló tüneteket hordozó diákok választják gyakrabban a vallásos megküzdés eme formáit? Informális adat, hogy a felekezeti középiskolába járó diákok családjai általában nagyon vagy mérsékeltén vallásosak.⁹⁰⁷ Vajon, a családi vallásos gyakorlat milyen hatással van a diákok társkapcsolati és szorongásos problémáinak oldásában? E kérdés megválaszolása is további kutatást és felmérést igényel.

Azon diákok esetében, akik ezt a megküzdési módot nem választották, magasabb társkapcsolati probléma átlagot találunk. A 14. táblázatban az „eltitkolom” választ jelölő diákok esetében szignifikánsan magas átlagot találunk a társkapcsolati probléma, szorongás, depresszió, szomatizáció, figyelem problémák, deviáns viselkedés, agresszivitás szintjében azokhoz képest, akik nem az eltitkolást választják, mint megküzdési módszert. Azt találjuk, hogy a problémát internalizáló, eltitkoló megküzdési mód fokozottan együtt jár a problémás viselkedési tünetekkel. Ezt igazolja az „egyedül megoldom” válasz interakciója, mely szignifikánsan magasabb agresszivitás szintet jelez a IX. és XII. osztályosok közt ($t(316,308)=-2,440$; $p<0,05$).

b) Az istenélmény interakciója a Gyermekviselkedési Kérdőív (CBCL) alskálákkal

A „Milyenek tapasztalod Istent?” kérdés skálázott válaszait Pearson-féle korrelációval vetettük össze a CBCL alskálákkal. A 16. táblázatban összefoglalva láthatók a szignifikáns eredmények.

Az eredmények azt igazolják, hogy, az istenélmény negatív irányú összefüggése a CBCL alskálákkal nem és lakhely szerint változik. A városi és falusi fiúk, valamint a városi IX. lányok esetében az agresszió és externalizáció faktorok negatív irányú összefüggést mutatnak az istenélménnyel. Az istenélmény pozitív tapasztalata szignifikánsan alacsonyabb agresszivitással és externalizálással jár együtt az adott csoportban.

Ugyanez a negatív korreláció fedezhető fel az egyes korcsoportok lakhelye és neme szerinti szórásban. Az istenélmény pozitív tapasztalata negatívan korrelál a társkapcsolati problémával, a szomatizációval (IX. falusi lányok), figyelem problémával (XII. városi lányok) és deviáns viselkedéssel (IX. falusi és XII. városi fiúk és lányok).

⁹⁰⁶INGE/OVERBEEK/VERMLUST, 2010.159-171. Lásd még: NYITRAI Erika: Az érintés hatalma. AduPrint Kiadó, 2011. 133-146.

⁹⁰⁷BENKŐ/MARTOS, 2007.203.

Ezek a rész-eredmények azt igazolják, hogy a vallásos háttérrel tapasztaló, pozitív istenképet hordozó diákok a naponkénti vallásos iskolai és családi gyakorlatot megélő fiatalok hatékonyabban küzdenek meg problémáikkal, következőképpen alacsonyabb viselkedési devianciát mutatnak.

	IX. Fiúk (Falu)		IX. Lányok (Város)		XII. Fiúk (Város)		XII. Lányok (Falu)		XII. Lányok (Város)	
	r=	Szignifi- kancia p<0,05	r=	Szignifi- kancia p<0,05	r=	Szignifi- kancia p<0,05	r=	Szignifi- kancia p<0,05	r=	Szignifi- kancia p<0,05
Társkapcsola- ti probléma			-0,23	0,05						
Szomatizáció			-0,27	0,01						
Figyelem problémák									-0,33	0,01
Deviáns viselkedés	-0,36	0,01			-0,37	0,01			-0,35	0,01
Agresszió	-0,34	0,01	-0,23	0,05	-0,25	0,05				
Externalizáció	-0,38	0,01	-0,22	0,05	-0,36	0,05	-0,2	0,05		

16. Táblázat

Összefoglalás

A **III.2. alfejeztben** arra kerestünk választ, hogy a kollégiumi diákoknak milyen a vallásos gyakorlata, milyen vallásos megküzdési módokat alkalmaznak krízishelyzetben, kitől és milyen gyakran kérnek segítséget. Arra is választ kerestünk, hogy a vallásos megküzdés milyen viselkedési tünetekkel jár együtt.

a) A diákokat ért negatív eseményeknél azt találjuk (10. és 11. ábra), hogy a diákokat mélyen érintik a családi, szociális-párkapcsolati és személyes traumák. A családban megélt veszteségek aránya magas, ebben főleg a lányok érintettek mélyebben. Magas gyakoriságot mutatnak a barát/barátnő elvesztése válaszok. A személyes problémák közt az iskolai kudarc magas aránya arra enged következtetni, hogy ezek összefüggésben állnak az 5. és 6. ábrák „*rossz jegy miatti félelem*” válasz mutatóival, valamint az iskolai elismerés hiányával. A személyes betegség és iskolai probléma gyakorisága mindennapos problémaforrást jelent, mellyel a diákok naponként megküzdnek. További kérdés, hogy a krízishelyzetben, a

problémákkal való megküzdésben hogyan reagálnak?

b) A további vizsgálatokban azt találtuk, hogy a megküzdési módok közül a lányok a verbalizálás lehetőségét választják leginkább. Szakirodalom igazolja, hogy a lányok verbális megnyilvánulása gyakoribb a fiúkhoz képest, mely esetükben a segítségkérést könnyíti. Azt találjuk továbbá, hogy a spiritualitás fontos eleme a megküzdésnek. Az imádság, mint megküzdési forma krízishelyzetben igen magas előfordulást mutat. Az imádság gyakorlata, mint szorongáscsökkentő megküzdési mód a serdülőkori hitfejlődés fontos, attributív szakaszát igazolja. Fontos számítási adatnak bizonyul, hogy a vallásosan nem aktív diákok is magas gyakorisággal fordulnak az imádság, mint megküzdési mód gyakorlatához. Ez azt jelenti, hogy a vallásosan nem aktívak esetében is létezik aktív istenkapcsolat. Ez lehetőséget teremt a vallásos megküzdés különböző módjaira.

c) Az internalizálás, azaz a probléma befele fordulással való kezelése magas értéket mutat az iskolai elhagyás, az eltitkolás és nyugtató használata válaszokban. Ebből arra következtetünk, hogy azok a diákok, akik nem tapasztalják meg a családi vagy társ kapcsolati támogató háttérrel az internalizálás megküzdési módját választják gyakrabban.

d) A segítségkérés rendjén azt találjuk, hogy a szülők szerepe esszenciális. Találunk különbséget a két szülő fontossága közt. Az édesanyák szerepe kiemelkedő, az édesapáké – az elméleti ismeretek alapján – az érzelmi kapcsolat csökkenése következtében a kapcsolat fontossága is csökken. A barát/barátnő megkeresése magasabb értéket jelez, mint az édesapák megkeresése. Ez részben visszaigazolja az elméleti megállapítást, mely a diákok társ kapcsolati hálójának kiemelkedő fontosságát hangsúlyozza. A tanár, osztályfőnök, iskolalelkész, iskolapszichológus megkeresése alacsonyabb előfordulást mutat. Ez azt igazolja, hogy a család és a kortársak kapcsolata mellett szükség van az iskolában jelenlevő megbízható személyek segítségére is.

e) A kollégiumi diákoknak alapvetően nem kínos a lelkipogozás. Ám meg kell említenünk, hogy vannak sokan, akik számára a lelkipogozás gyakorlata kínosnak bizonyul. Ezt főleg a fiúk esetében láthatjuk, akik válasz gyakorisága 34-37% közt változik. A lelkipogozást szívesen választó lányok esetében fennáll a könnyebb kommunikációs készség eshetősége, mely a lelkipogozásért való folyamodást számukra természetesebbé teszi, mint a hasonló korú fiúk esetében. Azt találjuk továbbá, hogy a nem aktív diákok is szívesen választják a lelkipogozás segítségét. A vallásos gyakorlat hiánya tehát nem feltétlenül függ össze a lelkipogozás igényével és gyakorlatával.

f) Az istentapasztalat pozitív-negatív értékelésénél azt találjuk, hogy a diákok túlnyomó részének pozitív istentapasztalata van. Ez egy nagyon átfogó háttér-információ csupán, mely arra szolgál, hogy kapcsolatot feltételezzünk a vallásos tapasztalat és a vallásos megküzdés

közt. Itt azt találjuk, hogy a lányok szerető istentapasztalata magasabb gyakoriságú, mint fiú társaiké. Ez az eredmény összefüggést mutat az imádság, mint vallásos gyakorlat inkább lányokra jellemző értékével. A vallásos tapasztalat tehát összefüggésben áll a vallásos gyakorlattal. A nem aktívak esetében is pozitív istentapasztalatot mutatnak az eredmények: fiúk: 39,2%; lányok:43,3%. Ez azt igazolja, hogy az aktív és nem aktív diákok közt nem húzható éles különbségtétel a személyes istenélmény, a vallásos gyakorlat és vallásos megküzdés szempontjából.

g) Az egyes válaszokat összevetve a CBCL alskáláival azt találjuk, hogy a problémáikat nyitottan kezelő, bizalmas személynek elmondó, tehát jól verbalizáló diákok társkapcsolati probléma szintje alacsonyabb értéket mutat. Azt találjuk, hogy a bizalmas személlyel való beszélgetés a kollégiumi diákok számára egy hatékony megküzdési mód. Az eltitkolást választó diákoknál azt találjuk, hogy szignifikánsan magas a társkapcsolati probléma, szorongás-depresszió, szomatizáció, figyelem probléma, agresszió és deviáns viselkedés szint, mint azok esetében akik ezt a megküzdési módot nem választják. A Pearson-féle korreláció az istentapasztalat összefüggésében azt mutatta ki, hogy a pozitív istentapasztalat alacsonyabb agresszivitás, szomatizáció, deviáns viselkedés és externalizálás szintekkel jár együtt.

A fenti adatokat tekintve megállapítjuk, hogy az iskolai lelkigondozás szempontjából fontos adatok kerültek összesítésre. A vallásos gyakorlat összefüggést mutat a vallásos megküzdéssel, de a gyülekezetben nem aktív diákok esetében is fennáll ez a tendencia. Az internalizáló, elfojtó, eltitkoló megküzdési mód szignifikánsan magasabb devianciával jár együtt. Ellenben a pozitív istentapasztalat fordítottan korrelál a társkapcsolati problémával. Ez azt igazolja, hogy az iskolai vallásos gyakorlat, a lelkigondozói személyes beszélgetés a vallásos megküzdési mód kifejlődését és megerősítését szolgálja. Az iskolai lelkigondozói gyakorlat, mint spirituális tapasztalat – hosszú távon – a diák elégedettségét, társadalmi boldogulását, teljesítményének növekedését, pozitív életlátását támogatja.

III.3. Hogyan járul hozzá az iskolai lelkipozító kvalitása, a lelkipozítói munka értékelése/elismerése és a lelkipozító támogatása a lelkipozítói interakcióhoz?

Ebben az alfejezetben elemzésre kerülnek a Helyzetfelmérő Kérdőív 12-16 kérdések válasz-eredményei. Azt követjük nyomon, hogy a diákok hogyan értékelik az iskolai lelkipozítást, a lelkipozító személyét, illetve, milyen jellegű változtatásra lenne szükségük a lelkipozítás tekintetében. A 12. (*Mennyire találod fontosnak az iskolai lelkipozítást?*) és a 15. (*Mennyire segíthet az iskolai lelkipozítás egy problémával küzdő diáknak?*) kérdések skálázott válaszlehetősége az iskolai lelkipozítás fontosságát, illetve annak lehetséges segítői potenciálját méri. A 13. kérdés (*Mi szerinted az iskolai lelkipozítás szerepe?*) nyitott válaszlehetősége az iskolai lelkipozítás diákok által megfogalmazott jelentőségét, valamint az esetleges változtatási lehetőségeket, illetve azok gyakoriságát méri. A 14. kérdés (*Melyik három a legfontosabb tulajdonsága egy iskolai lelkipozítónak?*) nyitott válaszlehetősége az iskolai lelkipozító három legfontosabb tulajdonságát méri, illetve azok gyakoriságát összesíti. A 16. kérdés (*Mit gondolsz arról a diákról, aki lelkipozítóhoz fordul?*) hét válaszlehetősége az iskolai lelkipozítóhoz forduló diákokról alkotott közvéleményt hivatott összesíteni.

Az Iskolai Lelkipozítókkal Készített Interjú (ILKI) alapján összesítjük azokat a szempontokat, melyek az iskolai lelkipozítók szerint a lelkipozítói kvalitást, a megtapasztalt értékelést, együttműködést és elismerést körvonalazzák.

III.3.1. A Helyzetfelmérő Kérdőív eredményeinek feldolgozása

A HK 12. kérdés: „Mennyire találod fontosnak az iskolai lelkipozítást?”

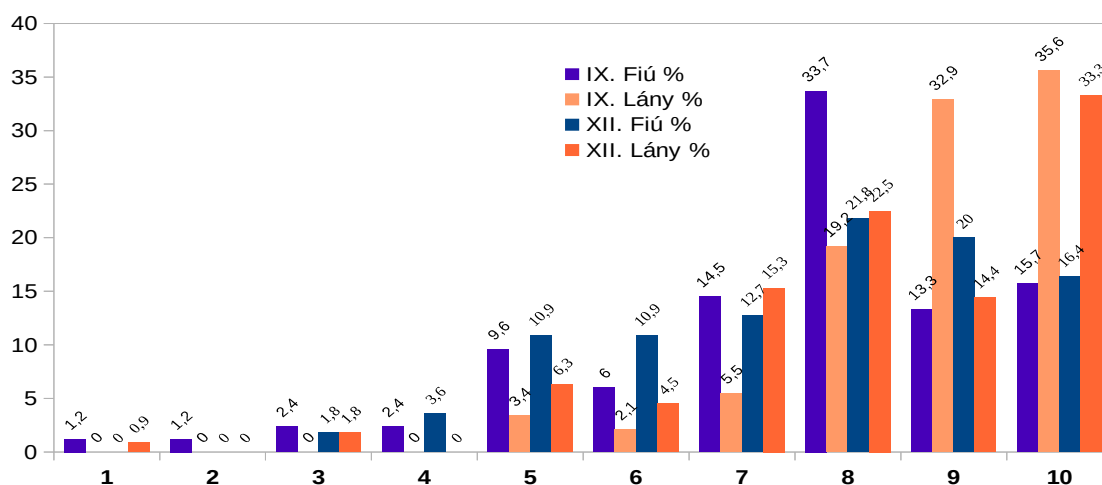
A kérdés eredményeivel a diákok iskolai lelkipozításban megtapasztalt és arról alkotott véleményét mérem. Az 1-10-ig terjedő skálát három kategóriába csoportosítjuk: *fontos* (8-10), *közepesen fontos* (5-7) *jelentéktelen* (1-4).

Az eredmények összesítése és értelmezése

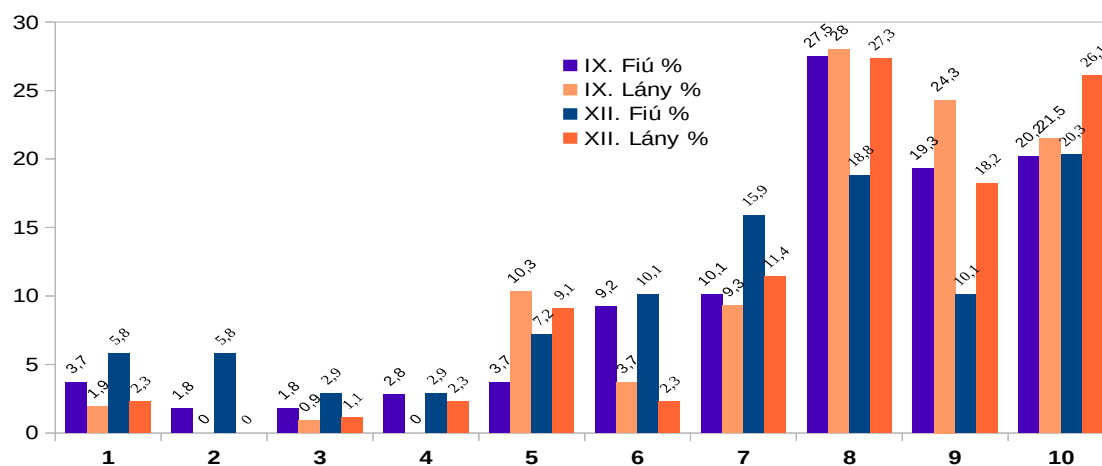
A 18. és 19. ábrák azt mutatják, hogy a diákok alapvetően fontosnak tartják az iskolai lelkipozítást. Nemek közti eltérést találunk: a lányok magasabb gyakorisággal jelölték *fontosnak* a lelkipozítást a fiúkhoz képest. A jelentéktelen válaszok arányai fordítottak: a fiúk inkább tartják jelentéktelennek a lelkipozítást, mint a lányok. A kevésbé fontos kategóriában az arányok viszonylag megegyeznek: 10-34% közt változnak az értékek. (Lásd: 17. Táblázat)

Azt látjuk, hogy a fiúk iskolai lelkipozozás iránti igénye alacsonyabb. Ez összefüggést mutat a megküzdési módok válaszaiban (16. 17. ábrák) talált eredményekkel. A fiúk magasabb százalékarányban válaszolták, hogy problémáját egyedül megoldja és/vagy elmegy az iskolából, mint a lányok. A lányok ezzel szemben a személyes találkozást, a kommunikáción alapuló problémamegoldást tartják fontosabbnak.

A további vizsgálatok rendjén azt vizsgáltuk, hogy a gyülekezetben nem aktív diákok válaszaai hogyan oszlanak meg. Azt találtuk, hogy a nem aktív diákok 55,8%-a tartja fontosnak az iskolai lelkipozozást, 30,5% kevésbé fontosnak, 13% pedig jelentéktelennek. Ezek az adatok azt igazolják vissza, hogy a gyülekezetben nem aktív diákok fontosnak tartják a lelkipozozói segítségnyújtást. Ez az eredmény azt erősíti meg, hogy a nem aktív diákok fontosnak tartják a spirituális segítségnyújtást, csakúgy, mint az imádkozást és az istennel való személyes kapcsolatot.



18. ábra. Az iskolai lelkipozozás fontossága a falun élő diákok esetében



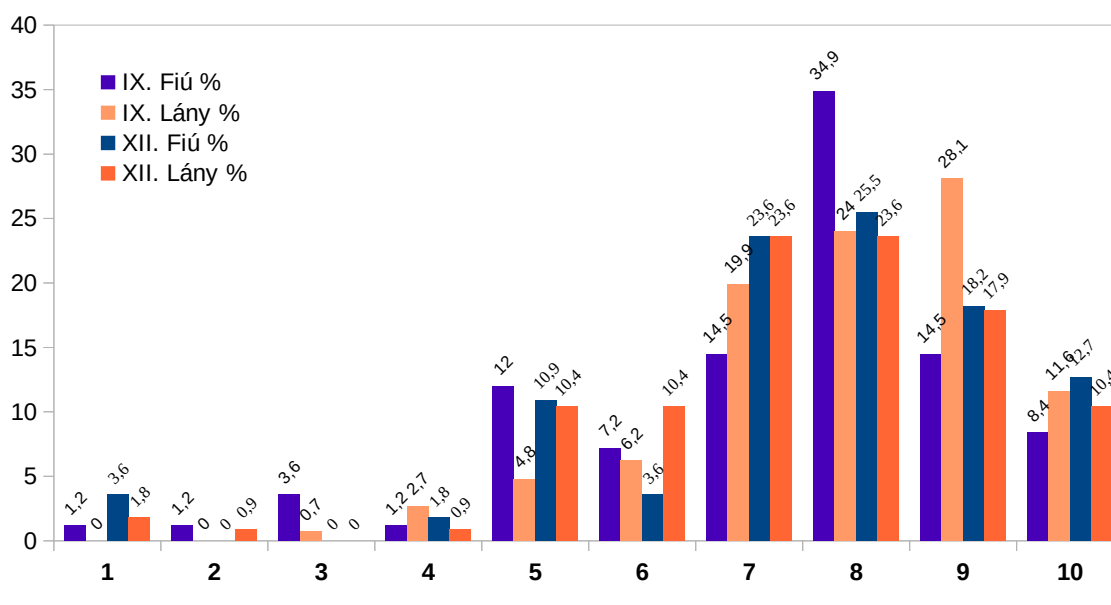
19. ábra. Az iskolai lelkipozozás fontossága a városon élő diákok esetében

A 17. táblázatban a csoportosított kategóriák alapján láthatjuk a diákok összesített véleményét a lelkipendozás fontosságára vonatkozóan.

		Jelentéktelen (1-4) %	Kevésbé fontos (5-7) %	Fontos (8-10) %
FALU	IX. Fiú	7,2	30	62,7
	IX. Lány	0	10,8	87,69
	XII. Fiú	5,4	34,5	58,2
	XII. Lány	2,7	26,1	70,2
VÁROS	IX. Fiú	10	22,8	66,99
	IX. Lány	2,8	23,28	73,8
	XII. Fiú	17,4	33,2	49,2
	XII. Lány	5,7	22,8	71,58
17. Táblázat. Az iskolai lelkigondozás fontossága				

A HK 15. kérdés: „Mennyire segíthet az iskolai lelkipozítás egy problémával küzdő diáknak?”

A HK 15. kérdése nyomán arra keresünk választ, hogy a diákok személyes tapasztalataik alapján hogyan értékelik az iskolai lelkipozítói munkát, illetve milyen hatékonysággal segíthet egy problémával küzdő diák esetében. Az 1-10-ig terjedő skálán a diákok válaszait három csoportba kategorizáltuk: *fontos segítség (8-10)*, *kevésbé fontos segítség (5-7)*, *jelentéktelen (1-4)*. Az eredményeket a 20. ábrán és a 18. táblázatban követhetjük.



20. ábra. „Mennyire segíthet az iskolai lelkipozítás egy problémával küzdő diáknak?”

	Jelentéktelen (1-4) %	Kevésbé fontos (5-7) %	Fontos (8-10) %
IX. Fiú	7,2	33,7	57,8
IX. Lány	3,4	30,9	63,7
XII. Fiú	5,4	38,1	56,4
XII. Lány	2,7	44,7	51,9

18. táblázat. Az iskolai lelkipozítás szerepe

Az eredmények összevetése és értelmezése

A 20. ábra és a 18. táblázat csoportosított eredményeit tekintve azt látjuk, hogy a diákok magas gyakorisággal ítélték úgy, hogy a lelkipozítás hatékonyan segíthet egy problémával küzdő diáknak (51-63%). Hasonló eredményt találunk az iskolai lelkipozítás fontosságár

vonatkozó kérdés válaszaiban, ahol a diákok ugyancsak magas gyakorisággal jelölték az iskolai lelkipozítást fontosnak. A *kevésbé fontos* válasz kategóriák is magas értéket mutatnak fiúknál és lányoknál (30-44%). Ez arra enged következtetni, hogy a diákok jó része a lelkipozítást nem tekinti első számú problémamegoldó támasznak. Fontos lehet a lelkipozítás, de a válaszok alapján sokan fenntartásokkal fogadják a lelkipozítói segítségnyújtást. A *jelentéktelen* választ jelölők százalékaránya a 2-7% közt mozog, tehát csak kevesen találják az iskolai lelkipozítást jelentéktelennek a segítségnyújtásban. További kutatást igényel annak megválaszolása, hogy a lelkipozítással kapcsolatos fenntartás, illetve elutasítás a lelkipozítás gyakorlatára vagy a lelkipozító személyére vonatkozik inkább?

Összevetettük a gyülekezetben nem aktív diákok véleményét és azt találtuk, hogy 40% gyakorisággal találják fontos segítségnek az iskolai lelkipozítást, 44,1% gyakorisággal pedig kevésbé fontosnak, 13,1%-ban pedig jelentéktelennek. Ezek az adatok némileg módosítják a lelkipozítás fontosságáról kialakított képet. Azt találjuk, hogy a nem aktív diákok közül sokan bizalmat szavaznak a lelkipozítói segítségnyújtásnak. Kevéssel magasabb arányban válaszolják a nem aktív diákok, hogy a lelkipozítás kevésbé fontos, azaz nem feltétlenül kapcsolják össze a problémamegoldás lehetőségével.

A HK 16. kérdés: „Mit gondolsz arról a diákról, aki lelkipozítóhoz fordul?”

Ezzel a kérdéssel azt mérjük, hogy a diákok lelkipozítással kapcsolatos általános megítélése hogyan változik. Milyennek látják a diákok a lelkipozításra szoruló társukat? Milyen véleménnyel vannak a lelkipozításra szoruló diákokról? Elfogadott gyakorlat-e a diákok körében a lelkipozítói munka, vagy szkeptikusak, elutasítóak vele szemben? Hat megfogalmazott és egy nyitott válaszlehetőséggel összesítjük a véleményeket.

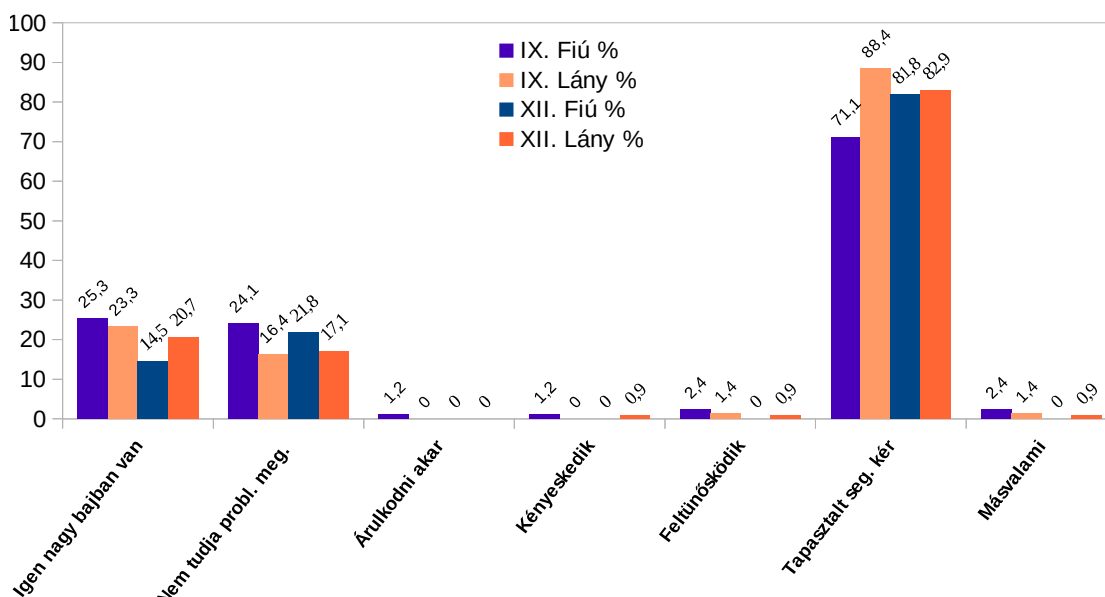
Az eredmények összesítése és értelmezése

a) A 21. és 22. ábra mutatói azt igazolják, hogy nem és lakhely szerinti egyezések mutatkoznak a „*tapasztalt személy segítségét kéri*”, „*igen nagy bajban van*” és a „*nem tudja saját problémáját megoldani*” válaszokban. A *tapasztalt személy segítségét kéri* válasz a városi lányok esetében a legmagasabb gyakoriságot mutatja (<88%). Ez hasonlóságot mutat a lányok esetében tapasztalt vallásos megküzdési móddal, mely szerint félelem és stressz esetén szívesebben beszélgetnek egy *bizalmas személlyel* (16. 17. ábrák). A városi fiúk esetében alacsonyabb gyakorisággal találjuk ezt a választ (59%).

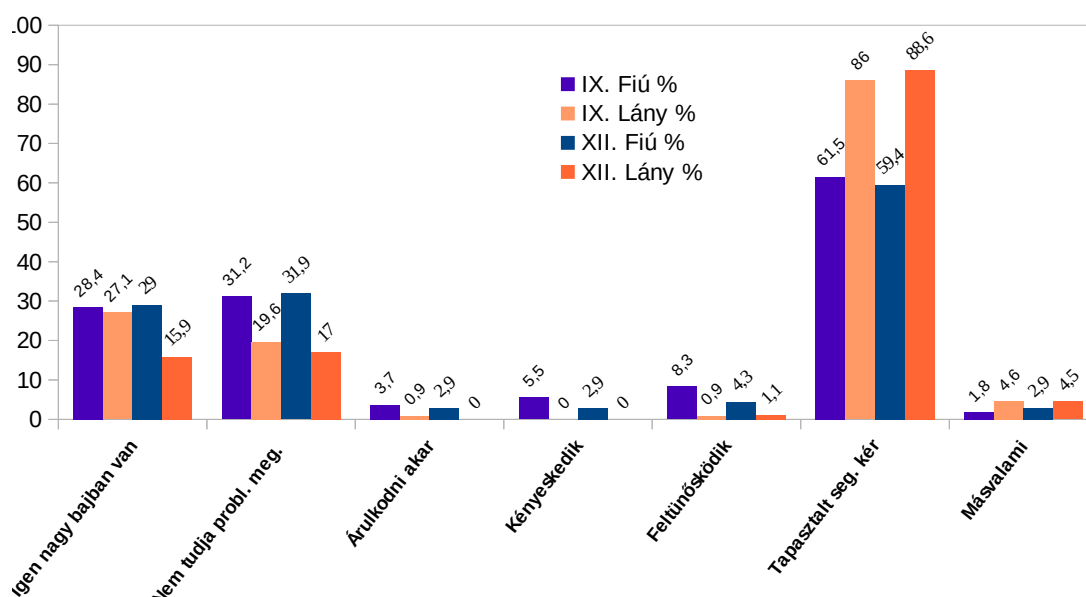
b) Az „*igen nagy bajban van*” és a „*nem tudja saját problémáját megoldani*” válaszok esetében a városi fiúk magasabb gyakorisággal válaszoltak, mint hasonló korú lány társaik, jelezve, hogy a fiúk inkább az egyéni megküzdési módot választják (lásd: 16. 17. ábrák), kevésbé a személyes segítségkérést.

c) A „kényeskedik”, „árulkodni akar”, „feltűnősködni akar” válaszok alacsony gyakorisága arra enged következtetni, hogy a diákok általánosan reálisan fogják fel a lelki segítséget kérő diáktárs problémás helyzetét. A segítségkérés eme formáját nem tekintik megbélyegzőnek, nem társítanak negatív tartalmat a lelkigondozás folyamatához.

Ezek az adatok a lelkigondozói segítségkérés és segítségnyújtás elfogadását és megítélését jelzik. A pozitív értékítélet a diákok válasza által nyer megerősítést: az iskolai lelkigondozás gyakorlatát fontos és reális segítségnyújtási formának tekintik, Az iskolai lelkigondozás pozitív megítélése elengedhetetlen a hatékony lelkigondozói szolgálat végzéséhez.



21. ábra. A lelkigondozott diákról alkotott vélemény falun élő diákok esetében.



22. ábra. A lelkigondozott diákról alkotott vélemény városon élő diákok esetében.

A HK 13. kérdés: „Mi szerinted az iskolai lelkipozás szerepe?”

A kérdőív 13. kérdése nyitott válaszlehetőséget kínál. A diákok válaszait kilenc kategóriába csoportosítottuk és a három leggyakoribb válasz nem, lakhely és osztály szerinti megoszlását vizsgáljuk.

Az eredmények összegzése és ismertetése

A **19. táblázatban** összefoglalva a diákok által megjelölt három leggyakoribb választ találjuk, hogy mit gondolnak az iskolai lelkipozásról. Az eredmények nem tartalmaz jelentős változásokat lakhely és nemek megoszlása szerint. Ez azt jelenti, hogy a diákok többnyire egyező véleménynel vannak az iskolai lelkipozás szerepét tekintve. Megállapítjuk, hogy a diákok az iskolai lelkipozást leginkább a *diákok lelki segítése* kategóriában értelmezik (26-50%). Jelentős azon válaszoknak gyakorisága, melyek az iskolai lelkipozást *hitbeli megerősítés* (17-25%) és *nevelés* (8-20%) szerepe miatt tartják fontosnak. A lelki segítség, a hitbeli megerősítés és nevelés hangsúlyosan kifejeződnek válaszaikból, míg a probléma megoldása, osztály összetartása, megnyugtató jelleg kevésbé fontos aspektusok.

Fontos különbségtétel, hogy a diákok a lelkipozást alapvetően nem problémamegoldó intervenciónak tekintik, hanem a támasznyújtás szempontjából fontos számukra. Ez a segítség megerősítés, mely felkészít a problémával való megküzdésre.

		Diákok lelki segítése %	Hitbeli megerősítés %	Nevelés %	Elemsszám n=
FALU	IX. Fiú	26,5	22,9	12	64
	IX. Lány	35,6	21,9	13	120
	XII. Fiú	36,4	25,5	9,1	47
	XII. Lány	44,1	15,3	8,1	92
VÁROS	IX. Fiú	29,4	13,8	20	93
	IX. Lány	39,3	15,9	13,1	90
	XII. Fiú	34,8	15,9	10,1	53
	XII. Lány	50	17	8	82

19. Táblázat. Az iskolai lelkipozás szerepe

A HK 14. kérdés: „Melyik három a legfontosabb tulajdonsága egy iskolai lelkigondozónak?”

A kérdőív 14. kérdése a lelkigondozó személyi jellemvonóival foglalkozik. A diákok szemszögéből nyert informatív válaszok gyakorisága azt erősíti meg, hogy számukra mely lelkigondozói tulajdonságok a legfontosabbak. A válaszok alapján három tulajdonságot kategorizáltunk nem, osztály szerint, melyeket a diákok a legnagyobb gyakorisággal jelöltek. Hat előre megfogalmazott válasz és egy nyitott válaszlehetőség állt a diákok rendelkezésére.

Az eredmények összevetése és értelmezése

A **20. táblázatban** összefoglalt válasz-kategóriák a lelkigondozói kompetenciák sajátos sorrendjét fejezik ki – nem és osztály szerint csoportosítva. A legfontosabbnak a *kedves, megértő* lelkigondozói tulajdonságot tartják. Ez alól a XII. osztályos lányok kivételek, akik a lelkigondozó *megbízható* tulajdonságát tartják a legfontosabbnak. A XII. osztályos lányok válasza hasonlóságot mutat a szakirodalom vallásos identitást leíró elméletével. Az identitásfejlődés alapköve Erikson szerint, a bizalom-alapú kapcsolat, melynek gyökerei az anya-gyermek megélt kapcsolatába nyúlnak vissza.⁹⁰⁸ A serdülő a bizalmi közegében megtapasztalja elfogadottságát önazonosságát, felfedezi az interperszonális különbségeket, s megpróbálja magát érvényesíteni.⁹⁰⁹

A lelkigondozó személyétől elvárt *megbízhatóság, elfogadó attitűd (nem ítélkezik), kedves és megértő*, azaz a jó kapcsolatteremtési képesség az alapvető lelkigondozói kompetencia része.⁹¹⁰ A IX. osztályos fiúk és lányok, valamint a XII. osztályos fiúk számára a kedvesség és megértés mellett a *meghallgatás és megbízhatóság* két tulajdonság jelentős.

	I. Tulajdonság	II. Tulajdonság	III. Tulajdonság
IX. Fiú	Kedves, megértő (63,3%)	Meghallgat (46,2%)	Jó vele beszélgetni (45,7%)
IX. Lány	Kedves, megértő (57,6%)	Meghallgat (52,5%)	Megbízható (51,4%)
XII. Fiú	Kedves, megértő (61,9%)	Megbízható (54,8%)	Meghallgat (44,4%)
XII. Lány	Megbízható (63,5%)	Nem ítél (56,2%)	Kedves, megértő (52,7%)

20. Táblázat. A lelkigondozó legfontosabb tulajdonságai

Az elméleti összefoglalóban (10.3. A lelkigondozó személyi kompetenciái) felsoroltunk

⁹⁰⁸ERIKSON, 2002.243.k.

⁹⁰⁹ALMA, 1998.43-47.

⁹¹⁰KLESSMANN, 2010. 327-329. Lásd továbbá a *Lelkigondozó személyi kompetenciái* c. fejezetet

néhányat a lelkigondozó személyi, illetve kiegészítő kompetenciái közül. Ezek közt ott találjuk a jó kapcsolatteremtési képesség feltételeit, mint elfogadás, meghallgatás, pozitív értékelés, megértés, meghallgatás/odahallgatás, stb. Vizsgálatunk eredményeképpen rangsoroltuk a diákok válaszait, mely szerint a lelkigondozó személyi kompetenciái a legfontosabb kapcsolatteremtő médiumok, úgy mint *kedvesség és megértés, megbízhatóság, meghallgatás*. Feltételezzük, hogy a lelkigondozó személyi és kiegészítő kompetenciái (szakmai képzettség, teológiai felkészültség), együtt hatnak a lelkigondozás során. A felmérés eredményei azt jelzik, hogy a lelkigondozás elsődlegesen a személyi kompetenciákon keresztül hat. Így teremthető meg az a bizalmi légkör, amely a lelkigondozói intervenciót lehetővé teszi. Ezt a bizalmi légkört legjobban a *barátság* leíró fogalma jellemzi.⁹¹¹ A segítő a segített társaként, de inkább barátjaként áll mellette és nem fölötté vagy előtte. Ez a baráti viszonyulás az alapja a spirituális közös alap megtalálásának, melynek dimenziójában a lelkigondozás történik.⁹¹²

III.3.2. Az iskolai lelkigondozókkal készített interjúk összesített értékelése

Arra keresünk választ, hogy az iskolai lelkigondozó kvalitása, a lelkigondozói munka értékelése, az elismerés hogyan járul hozzá a lelkigondozói szolgálat végzéséhez. A soron következő alpontok az iskolai lelkigondozókkal készített mélyinterjúk alapján foglalják össze a lelkigondozó kvalitására, értékelésére és elismertségére vonatkozó tapasztalatokat.

1. A lelkigondozói kvalitás

A lelkigondozó szükséges, hogy karizmatikus legyen. „*Tehát kell legyen egy eleve adott – nem adottság, hanem – karizma. Egy Istentől jövő kegyelmi ajándék.*”⁹¹³ A belőle áradó szeretet a gyermekek iránt érezhető legyen. Kell tudjon meghallgatni és meghallani, türelmes, bizalmas, őszinte, nyitott legyen és empatikus. Bátorsága, akarata, hivatástudata, meggyőződése, valamint hite legyen. „*Bátorsága arra nézve, hogy higgye folyamatosan, hogy valamit segíthet rajta, azáltal, hogy megszólítja, hogy szóra bírja, hogy meghívja, hogy megbeszéljék. Ez a folyamatos meggyőződés, hogy amit végez arra szükség van, még akkor is,*

⁹¹¹Garry W. Moon: Spiritual Direction c. művében a spirituális vezető tulajdonságait összegezve jut arra következtetésre, hogy a „vezető” személy megbízható, barát és megerősítő, szerető és meghallgató és pontosan értelmző. MOON, Garry W.: Spiritual Direction and the Care of Souls. IVP 2004.11.

⁹¹²Gerben Heitink a posztmodern társadalom egyházépítő missziós tevékenységének alapvető feltételeként határozza meg a közösségi „mag” *baráti* viszonyulását. Az egyházépítés, az evangélium továbbítása a baráti személyes kapcsolatok alapján történik. NOORT, Gerrit, PAAS, Stefan, ROEST, de Henk, STOPPELS, Sake: Als een kerk opnieuw begint. Boekencentrum, Zoetermeer 2008.246.k. V.ö. PAAS, Stefan: Missionaire ecclesiologie in een tijd van individualisering. In: Theologia Reformata 54.4 (2011) 391-407.

⁹¹³Lásd: MELLÉKLETEK. Z. iskolalelkésszel készített interjú.

ha nem fog azonnal látszani.”⁹¹⁴

a) Kapcsolati készség. A lelkigondozói munka alapja a személyes kapcsolat kialakítása. Legelőször ennek kiépítésére kell hangsúlyt fektetni a lelkigondozói szolgálatban. Ennek többféle lehetősége ismert. *„Számomra a lelkigondozás, mint olyan, a személyes kapcsolatok említésével kezdődik, mert amíg nincs személyes kapcsolatom vele, addig nem is lehet beszélni. Ezért köteleztem a diákokat a velem való beszélgetésre.”*⁹¹⁵ Az előírt találkozás nem volt minden időben biztosítva. L. lelkipásztor elmondása alapján, a személyéhez kötődő iskolai tevékenységek megteremtették a személyes kapcsolat kialakulásának lehetőségét.⁹¹⁶

b) A meghallgatás készsége. A tapasztalati lelkigondozás, mint koncepció jelen esetben inkább azzal írható körül, hogy mit nem tesz a lelkigondozó a lelkigondozás alatt: nem ad rögtön választ az adott problémára, nem ad tanácsot. *„Elsősorban meghallgatom (a diákot), annak függvényében, hogy mennyire érzem ki a probléma súlyosságát a beszélgetésből. Ritkán szoktam azonnal, konkrét válaszokat adni”.*⁹¹⁷ A nehezebb problémák esetén akár többszöri találkozás is előfordul. A lelkigondozói tapasztalat sajátos viszonyulásforma kialakítását ösztönözte: *„Én biztos vagyok benne, hogy nekem kell alkalmazkodnom, annak ellenére, hogy nem adom fel önmagam, az elveimet.”*⁹¹⁸

c) Az alázatos magatartás. Lelkigondozói alapállás: lehetőséget teremteni a beszélgetésre, engedni, hogy a diák elmondja, mi szerinte a probléma. Ezt célszerű több szempontból megvizsgálni, hogy a lelkigondozott önmaga helyzetét jobban felismerje. Jó, ha sikerül a diákkal közösen megoldani a problémát és nem kell másokat bevonni a beszélgetésekbe. Nem célszerű egyszerre mindent megoldani akarni, hanem egyszerre csak egy részletre koncentrálni. Fontos, hogy a felmerülő problémákat keresztyén módon, Jézusra tekintve tudják megoldani, akár diákok, akár tanárok. *„Úgy történjen vagy úgy lássuk, hogy Jézus Krisztusnak az iskolája.”*⁹¹⁹ A lelkigondozói alakom imádsággal zárul, mely az elhangzott problémára reflektál. Megállapítható, hogy az iskolai lelkigondozó számára a teológiai alapot Jézus személye jelenti. A lelkigondozás rá tekint, ebből indul ki: *„egymás terhét hordozzátok”.* A lelkigondozás akkor valósulhat meg ha figyelnek az emberi és a spirituális dimenziókra. A jézusi lelkigondozói attitűd több formában mutatkozik meg. Az emmausi lelkigondozói attitűd, az „odamenés” és a „vele-járás” találó kifejezése a lelkigondozói szolgálatnak. Az imádság által be kell kapcsolni a lelkigondozottat Jézus „erőterébe”. A lelkigondozói cél: valós és előítéletmentes felismerése a lelkigondozott

⁹¹⁴MELLÉKLETEK, G. iskolalelkésszel készített interjú.

⁹¹⁵MELLÉKLETEK, M. iskolalelkésszel készített interjú.

⁹¹⁶MELLÉKLETEK, L. iskolalelkésszel készített interjú.

⁹¹⁷MELLÉKLETEK, M. iskolalelkésszel készített interjú.

⁹¹⁸MELLÉKLETEK, Z. iskolalelkésszel készített interjú.

⁹¹⁹MELLÉKLETEK, G. iskolalelkésszel készített interjú.

útjának. Lehet, hogy ez az út távolodó tendenciát mutat mindattól, ami egyház, ami hitről és Istenről szól. A lelkigondozó feladata alázattal meghallgatni és elkísérni őket. Végző soron nem a lelkigondozó, hanem Jézus maga végzi a munkát.

d) A hídverés. Szakadék tapasztalható a hétköznapi életvitel és a gyülekezeti gyakorlat, illetve integrálás közt. Az iskolai lelkigondozás dialógusi fél szerepét tölti be. *„Ahol az ember meggyógyult, oda szívesen visszamegy. Ahol valamit kapott, oda is. Ez a kérdés azért nehéz, mert van egy szakadék a közt, amit itt csinálunk és, ami a gyülekezetben történik.”*⁹²⁰ A Szentírás az a mérce, mely irányt ad, s ami a jelen kérdéseire határozott választ kell adni.

e) Járulékos kompetenciák. A lelkigondozásban a lelkigondozónak elengedhetetlen, hogy meglegyenek a szükséges kompetenciái. A lelkigondozók több jellemzőjét nevezték meg a veleszületett és tanulható kompetenciáknak. Ezzel párhuzamosan a kétely is felmerült, hogy vajon elég kompetens-e a lelkigondozó, hogy ezzel a feladattal megbirkózzon? Az iskolai lelkigondozónak tanácsos, ha „dupla” képesítése van: nem csak lelkész, de tanár is. Emellett folyamatosan képződnie kell a lelkigondozás terén. H. lelkigondozó számára a teológiai célkitűzés önmagában nem elég. Szükséges a pszichológiai szakismeret. E kettő keresztmetszetében véli megtalálni az iskolai lelkigondozás számára járható utat. Célja a kontextusok általi más szempont megismertetése. A cél felismertetni a lelkigondozóval, hogy ő *„valami tágabb kontextusnak a része és, hogy van egy isteni akarat, egy gondviselő Isten, aki vigyáz ránk.”*⁹²¹ Ezért a hit szempontja fontos tényező a lelkigondozásban.

Egyértelműen fontos lenne a folyamatos továbbképzés, mert ez egy speciális munkaterület, nincsenek úttörők, akik betaníthatnák a következő nemzedéket. A gyermeklélektan, mint speciális terület beható ismeretére van szükség. A képzetlenség vagy a pusztá jóindulat ehhez a szolgálathoz nem elég. A diákok kérdéseire választ kell adni, ezt csak szakképzés által lehet elsajátítani.

Tanulható kompetenciák: személyes önismeret, keresztyén lelkigondozás, lelkigondozói tapasztalat, következetesség, non-direktív beszélgetésvezetés, pszichológiai szakismeret, mentálhigiénia, pszichopedagógia, pszichoterápia, családterápia, szociológia, jog, modern multimediális technológia, stb.

Vannak lelkigondozói képzési lehetőségek, melyek nem célszerűen iskolai lelkigondozással foglalkoznak, de érintik valamely területét, ezek az iskolalelkészek számára szakszerű segítséget nyújtanak. Az időhiány akadályt jelent e képzések elvégzésében.

c) A lelkigondozói identitás. Tudatában kell lenni a lelkigondozói identitásnak, kerülnie kell a szerepütközést, mely negatívan befolyásolhatja a lelkigondozást (osztályfőnök,

⁹²⁰MELLÉKLETEK, M. iskolalelkésszel készített interjú.

⁹²¹MELLÉKLETEK, H. iskolalelkésszel készített interjú.

adminisztrációs tisztség, tanári státus). Ezt a szerepütközést a következetesség által lehet feloldani. A lelkipáter tudatában kell lennie saját határainak, meddig mehet el adott esetben a segítségnyújtással, mikor kell külső szakember segítségét bevonni. *„Nagyon visszafogott kell tudjon lenni, kell tudja meddig ér az orra, meddig mehet el. (...) Ehhez már szaktudás kell. Kell legyen annyi pszichológiai ismerete, hogy lássa meg mikor kell egy nagyon erős szaktekintély, akár terapeutának a közbelépése.”*⁹²²

2. A lelkipáter értékelése/elismertsége

Az iskolai lelkipáter elismertségét nem hangsúlyozni kell, hanem megfelelően értékelni. Az iskolai lelkipáter elismertsége és értékelése két pólus közt tendál. Az iskolai vezetőség általában elismeréssel van a lelkipáteri szolgálat iránt. A tanárok és diákok alapvetően ugyancsak elfogadják és szükségesnek tartják. Az elutasító és érdektelen hozzáállás az egyházi vezetés és a román tanügyi vezetőség részéről tapasztalható. Kisebb mértékben azon tanárok és szülők részéről tapasztalható elutasítás, akiknek kevés vagy semmilyen egyházi, gyülekezeti kapcsolatuk nincs, ennél fogva nem is látják jelentőségét ennek a szolgálatnak. A lelkipáter számára fontos a pozitív visszajelzés. Gyakran maga a lelkipáter is bizonytalan, ilyenkor sokat jelent a lelkipáterrel felől érkező *feed-back*. *„Volt, hogy visszajött két hét múlva és megköszönte, hogy meghallgattam. Volt, hogy nem sokat tettem, de meghallgattam és ez is sokat segített.”*⁹²³ Van úgy, hogy több alkalmi beszélgetésre van szükség, míg sikerül egy belső felismerésig eljutni. *„Nem olyan munkában vagyunk, ahol termelést kell felmutatni, hanem olyan helyen vagyunk, ahol tán még a növekedést sem látjuk, s amikor egy-egy szép termést, egy egyedit megpillantunk, akkor azt mondjuk, hogy a sok- sok fáradozás megérte.”*⁹²⁴

a) A sikerek mellett van kudarcélmény is, *„mikor nem sikerült semmit csinálni, természetesen, tehát ilyen is van.”* A szülőkkel folytatott munkának nem mindig van egyértelmű kicsengése. Olykor a szülők frusztrálónak találják, ha gyermekük miatt kell az iskolában megjelenni. *„Érdekes módon volt olyan szülő is, aki a gyermekkel végzett lelkipáteri munkát rossz néven vette, olyan értelemben, hogy: – Hát csak az én gyerekemmel van baj?; hogy: – Mindig csak az én gyerekemért kell szólni? Nem próbálják megérteni, hogy ha szólunk, nem azért van, mert bajunk van velük és be akarjuk citálni őket, hanem egyszerűen közösen próbálunk megoldást találni a gyerek érdekében.”*⁹²⁵ A következetesség hiánya a lelkipáteri munka rovására megy. Szükség van a tanárok és

⁹²²MELLÉKELTEK, L. iskolalelkésszel készített interjú.

⁹²³MELLÉKLETEK, M. iskolalelkésszel készített interjú.

⁹²⁴MELLÉKLETEK, G. iskolalelkésszel készített interjú.

⁹²⁵MELLÉKLETEK, A. iskolalelkésszel készített interjú.

osztályfőnökök számon kérő következetességére, hogy a diákok megszokják az iskola belső rendjét.

b) Az egyházi vezetőséggel a kapcsolat felszínes, a gyakorlatban ez többnyire egy-egy szolgálati jelentés felterjesztésében nyilvánul meg. Az iskolalelkészek elmondásai arról tanúskodnak, hogy az egyházi vezetőség (egyházmegye, egyházkerület) részéről nem kapnak elegendő érdeklődést sem biztatást. A vezetőségi hozzáállás inkább *villámhárításhoz* hasonlítható, azaz az akut problémákra kell elsősorban koncentrálni. Ezen túl az iskolalelkészek érdektelenséget, sőt, diszkriminálást tapasztalnak egyházmegyei lelkészi körökben. A szavazati jog megvonása, az iskolalelkészi állás mellékállásként való kezelése, a lakhatási kérdés még megoldásra váró probléma. Egyes helyeken az iskolalelkészi feladatok másodállásban végzett szolgálatot jelentenek. Ez a szolgálat minőségére és hatékonyságára van negatív hatással.

c) Az értékelés hozzátartozik a lelkigondozó indirekt támogatásához. A diákok és tanárok egyaránt tudnak az iskolai lelkigondozás lehetőségéről, tehát a hírt egymásnak adják és akinek szüksége, az él a lehetőséggel. Ezenkívül az osztályfőnöki órák jó lehetőség arra, hogy a szülőknél is el lehessen mondani, miben áll ez a szolgálat. A diákok részéről is érkezik olykor visszajelzés, hogy rendbe jöttek a dolgok. *„És visszajelzést is kaptam, hogy rendbe jöttek a dolgok és ez igazából jó érzés.”*⁹²⁶ Az elismerés megtapasztalása az iskola falain kívül valós visszaigazolást jelent. A kollégiumi diákok az utcán is fontosnak tartják kollégista kapcsolatukat és tiszteletben tartják tanáraikat, lelkészeket. Ez azt igazolja vissza, hogy a kollégiumban valami mást, valami különlegest kaptak. E tekintetben a kollégiumi munka nemcsak oktatás és nevelés, hanem misszió is egyben.

d) Az elismerés hiánya aláássa a lelkigondozó identitását. Bizonyos esetekben a tanárok igen távolságtartóak, érdektelenek, azaz nem vesznek tudomást a szolgálat adta lehetőségekről. Ez a hozzáállás nehezíti a diákok előtt képviselt lelkigondozói magatartás, a keresztyén értékrend és keresztyén identitás felvállalását. Ezzel párosul, hogy az iskolalelkészi munkakör újonnan létesült szolgálati hely, amolyan *„szubkultúrát”* képez a lelkészi közösségben. *„Úgy érzem, hogy mi az iskola lelkészeként azért a lelkészi társadalom szubkultúrájához tartozunk vagy a peremére szorultunk. Tehát nem vagyunk benne a fő áramlatban, amiről állandóan tudnak. Úgy tudnak rólunk, alkalmanként érzünk ilyen szándékot, hogy megpróbálják megtanítani nekünk, hogy mi az iskola, hogy kell itt dolgozni.”*⁹²⁷

A kritikus szándékkal elindított kollegiális (tanári, lelkészi) pletyka könnyen aláássa az

⁹²⁶MELLÉKLETEK, G. iskolalelkésszel készített interjú.

⁹²⁷MELLÉKLETEK, H. iskolalelkésszel készített interjú.

iskolalelkész munkáját, hitelességét a diákok előtt. Ezzel szemben igen nehéz felvenni a küzdelmet. Az alapvető problémát azok a tanárok jelentik, akik eltávolodtak az egyházi, közösségi élettől, nem nyílnak meg egy-egy beszélgetés előtt, nehéz velük kapcsolatot teremteni. Ezt a közömbös magatartást tanúsítja a tanügyi vezető testület is: nincs elismertsége és jelentősége a lelkigondozó szolgálatának.

3. A lelkigondozó támogatása

a) Az iskolai lelkigondozói munka csapatmunka. Ha a lelkigondozó egyedül akarja végezni, akkor ez szakmává minősül át. Az első számú munkatárs: Jézus. Továbbá sokat segíthetnek az együttműködő tanárok, iskolapszichológus, osztályfőnökök, szülők s nem utolsósorban a diákok közössége.

b) A tanárok és osztályfőnökök segítsége fontos. Gyakran ők jelzik, ha valamely diáknak személyes problémái, beilleszkedési, viselkedési, tanulási nehézségei adódnak. Ilyenkor az iskolalelkész veszi fel a kapcsolatot az illető diákkal. Az osztályfőnökkel, nem minden esetben, de a családlátogatást is meg lehet szervezni.

c) A speciális lelkigondozói esetek megbeszélésében jó segítség az iskolapszichológussal való együttműködés. *„Vannak helyzetek, amikor én nem vagyok elegendő ahhoz, hogy bizonyos problémákat megoldjak (...) és ilyen szempontból nekem nagyon nagy segítségem az iskolapszichológus, akivel hetente, kéthetente szoktunk közös megbeszélést tartani a gyerekekről.”*⁹²⁸ Gyakran egy adott helyiséget osztanak meg egymással a lelkigondozói és konzultációs beszélgetések rendjén. Az iskolapszichológus azonban nem minden kollégium számára adott.

d) Az iskolák vezetőségének támogató hozzáállása pozitívan befolyásolja az iskolai lelkigondozást. A tanári közösség példamutatása kivétel a gyermekekre és érezteti hatását. Maga az iskolai vezetőség is számot tart a lelkeszi szolgálatra. Az iskolalelkészek hivatalból tagjai az „Iskolaszék” bizottságnak, mely a fegyelmezési problémákat hivatott kezelni. Itt az iskolalelkész esetismeretére, tájékozottságára nagy szükség van.

e) A diákok gyülekezeti lelkészeivel csak bizonyos esetekben lehet hatékony együttműködést folytatni. Az együttműködés igencsak hasznos lenne, mert a gyülekezeti háttérből a gyülekezeti lelkész szolgálhat informatív támogatással. Ezáltal az iskolai problémák reális felismerése és orvoslása több esélyt mutat. Továbbá ezáltal nyomon lehet követni a diákokat a gyülekezetükben is. Van negatív tapasztalat is. Az iskolalelkész facilitálja a diákot a gyülekezeti aktív részvételre, míg egyes lelkészek ezt negatívan, elutasítóan értékelik.

⁹²⁸MELLÉKLETEK, A. iskolalelkésszel készített interjú.

f) Ellentmondást szül a lelkeszi állás *mellékállásként* való betöltése. Ez azt indokolja, hogy az adott egyházi vezetőség számára nem egyértelmű a teljes körű lelkeszi állás létrehozásának fontossága, vagy nincs rá anyagi lehetőség annak fenntartására. A mellékállásként fenntartott lelkeszi állás a kollégium pasztorációs és lelkigondozói minőségének hátrányát eredményezi.

Összefoglalás

A **III.3.** alfejezetben arra kerestünk válaszokat, hogy az iskolai lelkigondozó kvalitása a lelkigondozói munka értékelése/elismerése és támogatása hogyan járul hozzá az iskolai lelkigondozói interakcióhoz. Összesítettük a diákok válaszait, valamint a lelkigondozókkal készített interjúk témához kapcsolódó eredményeit. A következtetéseket az alábbi pontokba foglaljuk össze.

a) Az iskolai lelkigondozó kvalitása

A diákok és iskolalelkészek válaszai némileg eltérnek. Az eredményeket nem egymással szemben, hanem komplementer módon értelmezzük. Az iskolalelkészek szerint fontos, hogy a lelkigondozó karizmatikus legyen, jó kapcsolatteremtő készséggel, meghallgatás készségével bírjon. Alázatos magatartása a jézusi magatartásból fakad. Hídverés az iskolai lelkigondozás a gyülekezeti élet és a mindennapi iskolai valóság közt. A diákok válaszai azt mutatják, hogy a lelkigondozó rangsorolt személyi kompetenciái a kedves, megértő, megbízható, meghallgató, nem ítélő magatartás. Ezek azok az alapvető kompetenciák, melyek a lelkigondozói intervenció számára a kapcsolatteremtést segítik.

A járulékos kompetenciák, mint szakképzettség fajtái közt említettek a pszichológiai, pszichopedagógiai, pszichoterápiás és mentálhigiénés ismeret, de a családterápiás, szociológiai, jogi és modern multimédiás technikai ismeret is segítség.

A lelkigondozó identitása fontos kerete a munkának: tudni kell azonosulni ezzel a szolgálattal és ismerni a határokat, meddig lehet elmenni a segítségben.

b) A lelkigondozó elismertsége/értékelése

A diákok válaszait értékelve azt találjuk, hogy az iskolai lelkigondozást kiemelkedően fontos segítségnek tartják. Ez főleg lányok részéről tapasztalható, de magasan értékelt segítségi forma a gyülekezetben nem aktív diákok körében is. Azt találjuk továbbá, hogy az iskolai lelkigondozást hasznos segítségnek tartják a diákok (51-63%). Vannak diákok, akik számára nem ez a legfontosabb segítségi forma, ezért kevésbé fontosnak értékelik. A diákok véleménye azt tükrözi, hogy a lelkigondozást úgy tapasztalják, mint lelki támasznyújtás a bajban levő

diáknak és nem mint problémamegoldó vagy tanácsadó intervenciót.

A lelkigondozók tapasztalata, hogy az iskolai vezetőség, a tanári és osztályfőnöki hozzáállás pozitívan hat a diákságra és a lelkigondozói szolgálatra is. Ugyanez mondható el a gyülekezeti lelkészekkel való kapcsolattartásról, mely a diákok iskolai és gyülekezeti támogatottságában nyilvánul meg. Értékes visszajelzések jönnek a diákok részéről is, mely megerősíti a lelkigondozót szolgálatában.

Vannak azonban negatív tapasztalatok is. Előfordul, hogy az iskola tanári közösségében vannak a lelkigondozással szemben elutasító és közömbös személyek, akik nem értékelik ezt a munkát. Rosszabb tapasztalat, hogy az egyházi vezetőség részéről nem tapasztalható az elismerés és értékelés bármely formája. A vezetőséggel való kapcsolattartás többnyire hivatalos, adminisztratív jellegű. A tanügyi vezetőség (tanfelügyelőség) részéről sem érzékelhető elismerés e munka irányában. A szülőkkel való munka szükségessége szakmai szempontból nem kérdéses. Mégis, gyakran a szülőknél tapasztalt ellenállás nehezíti meg a segítség folyamatát.

Az iskolalelkész identitását nagy mértékben befolyásolja a környezetéből érkező elismerés/értékelés és elutasítás. Az elismerés megerősíti a lelkigondozói identitást az elutasítás és értékelés hiánya alááshatja azt.

c) A lelkigondozó támogatottsága

Jóllehet a lelkigondozás csapatmunka, az első számú segítőtárs maga Jézus. Az iskolai lelkigondozónak munkatársa a tanári közösség, az osztályfőnök, az iskola vezetősége. A kollegiális segítői magatartás így nem csak a lelkigondozóra, hanem a tanári közösségre is vonatkozik. A tanári közösség támogatása kihatással van a diákok viszonyulására: akár elősegítheti támogató jelleggel a lelkigondozást vagy pedig alááshatja azt.

Az iskolapszichológus konzultációs segítőtárs, de nem minden iskola számára biztosított ez a szakmai segítség, a szülők. A lelkészekkel való együttműködés létezik, de nem elégséges. Több támogatásra és odafigyelésre lenne szükség a hatékonyabb lelkigondozói munkához.

A diákok részéről tapasztalható támogatás, főleg maikor egymásnak ajánlják a lelkigondozói segítségnyújtás lehetőségét. Ez a hozzáállás olvasható ki a diákok válaszaiból, akik reálisan értékelik a segítségért forduló személy helyzetét, mint aki *tapasztalt segítséget kér, vagy lelki segítségre van szüksége*.

Az egyházi vezetőség részéről anyagi támogatás tapasztalható. A jogi és szakmai területeken előfordul a diszkrimináció, mely összefüggésben áll a már említett lelkigondozói identitás minőségi alakulásával.

III.4. Milyen tanulság és további következtetés vonható le

a kutatási eredményekből az egyház számára, mely által az iskolai lelkigondozás missziói jelentőségét javíthatja?

Ebben a fejezetben arra keresünk választ, hogy az előző fejezetek kutatási eredményei alapján rámutassunk az iskolai lelkigondozás missziói jelentőségére. Ebből további következtetéseket levonva, az egyház számára mutatunk fel olyan eredményeket, melyek az iskolai lelkigondozás jelentőségét mélyítik.

III.4.1. Az iskolai közösség jelentősége

A serdülőkori pszichoszociális jellemzőket összevetve a kutatási eredményekkel (HK 5. kérdés) azt találjuk, hogy a vallásos gyakorlat, a gyülekezeti aktivitás pozitívan befolyásolja a serdülők megküzdési esélyeit.⁹²⁹ A választ kereső serdülő, az identitás fejlődése számára kérdéseket fogalmaz meg, melyre az iskola vallásos közössége, a hiteles felnőtt példakép, a lelki kérdésekre érzékeny baráti közösség, a befogadó iskolai légkör nyújt kielégítő választ és megoldást. Ezek az összetevők járulékos elemei egy biztonságos iskolai élettérben, mely fontos feltétel az iskolai lelkigondozás számára.

Az iskolában szerzett pozitív tapasztalatok (HK 6. kérdés), úgy mint megbízható baráti közösség, tanárokkal való jó kapcsolat, jó iskolai programok, vallásos, spirituális közösségi tevékenység aktívan hozzájárulnak az iskolai atmoszféra pozitív kialakulásához. A pozitív iskolai élmény hatása befolyásolja a diákok iskolai teljesítményét és elégedettségét.

Azt találjuk, hogy a nem aktív gyülekezeti kapcsolat nem jelenti egyértelműen a vallásos érdeklődés hiányát. Sőt, a nem aktív diákok magas gyakorisággal ugyanazokat az iskolai jellemzőket értékelik, mint a vallásos diákok. Ez arra enged következtetni, hogy a vallásos, jó hangulatú iskolai atmoszféra, az iskolatársak kapcsolati hálója, a tanárok példamutató magatartása fontos úgy a vallásos mint a vallását nem gyakorló diák számára.

Az **5. táblázatban** ismertetett eredmények alapján megállapítható, hogy a gyülekezetben aktív diákok esetében szignifikánsan alacsonyabb a viselkedési probléma átlaga a gyülekezetben nem aktív diákokéval szemben. Itt nem feltételezünk ok-okozati összefüggést, hanem a vallásos gyakorlat és a viselkedési deviancia alacsonyabb értékmutatóinak korrelációjáról beszélünk. A vizsgálatok igazolják, hogy a vallásos gyakorlattal együtt jár az alacsonyabb szomatizáció, agresszivitás, deviáns viselkedés,

⁹²⁹KÉZDY Anikó: Fejlődési krízisek késő serdülő- és fiatal felnőttkorban. A vallásosság jellegzetességei és összefüggései a lelki egészséggel középiskolás és egyetemista mintában, Semmelweis Egyetem Mentális Egészségtudományok Doktori Iskola, PhD értekezés 2010.82.k. FORRÁS: www.phd.sote.hu/mwp/phd_live/vedes Letöltés ideje:2013.05.

figyelmi probléma és externalizáció, ami a nem aktívak dákok esetében magasabb értéket jelez. Ebből következtethetünk arra, hogy a vallásossággal alapvetően együtt jár a magasabb elégedettségi szint, a biztonságos iskolai atmoszféra pozitív tapasztalata, ezzel együtt a teljesítmény növekedése.

A **7. Táblázat** eredményeit tekintve megállapítjuk, hogy az iskolai vallásos témájú beszélgetések, a hitkérdések megbeszélése, az iskolai spirituális gyakorlat (áhítatok, bibliaórák, istentiszteletek, stb.) fontos iskolai gyakorlat a diákok számára. A vallásos iskolai tevékenységet fontosnak tartó diákok esetében kevésbé fordul elő figyelem probléma, deviáns viselkedése és agresszivitás. A fenti adatok az iskolai vallásos környezet pozitív hatását támasztják alá, mely a misszió perspektíváját helyezi előtérbe.

Az iskolalelkészek véleménye alapján megerősítést nyer az iskola hagyományának és múltjának, keresztyén értékközvetítő tevékenységének jelentősége. Ez nem csak nevelés, hanem misszió is egyben. Az iskolai lelkigondozói és pasztorációs munka ökumenikus jellege olyan additívum, mely egyedivé teszi az iskolát egyéb oktatási intézményhez képest. Az iskolai szociális kapcsolatrendszer adott esetben a szülőpótlást és közösségpótlást támogatja a diák számára. Számolni kell azonban az iskolákba beszűrő szekuláris hatásokkal, melyek nehezítő körülményt jelentenek a kollégiumi foglalkozás számára.

A kollégiumi attól válik speciális nevelési fórummá először, hogy a teljes személyt szólítja meg intellektusán és spiritualitásán keresztül. Másodszor, látunk kell, hogy nem csak a személy, de a teljes közösség nyer megszólítást a nevelés által. A lelkigondozói szolgálat nem csak a személyre, de az egész közösségre, illetve a személyek közti kapcsolatrendszerre koncentrál. A perszóna sajátos életútja kerül a lelkigondozó látóterébe ahol a *testet öltött szolgálat* megvalósul, ahol a *menj el, te is hasonlóképpen cselekedj* missziói elv érvényre jut. A felmérések igazolják, hogy az iskolai szociális kapcsolati háló, a barátok, barátnők, a megbízható tanárok, az iskola vallásos nevelési atmoszférája biztonságos háttérrel nyújt a diákok számára. Megtapasztalják a bizalom, a közösség támogató hatását, ez hozzájárul a személyiségfejlődés pozitív alakulásához, befolyásolja az iskolai elégedettséget és az iskolai teljesítményt is. Az egyháznak látnia kell az oktatási intézmény struktúráján túl az aktív közösséget, a közösség belső működési hálóját, valamint annak hatását az iskolai lelkigondozói és pasztorációs szolgálatra és fordítva. Látni kell, hogy egy ilyen komplex oktatási-nevelési rendszerben az erők kölcsönösen hatnak egymásra. Ezek eredményezhetnek pozitív irányú fejlődési tendenciát, mely jótékony hatással van az iskola közösségére lelki és szellemi fejlődésére vagy, ha a rendszer belső feltételei megváltoznak (rossz iskolai atmoszféra, széthúzó közösség, kritikus, közömbös tanárok, vallásos spirituális tapasztalat hiánya) akár negatív irányú fejlődést is generálhatnak. Ezért, ezeket a szempontokat az

egyház számára felismerni és komolyan venni létfontosságú feladat.

III.4.2. A lelkigondozás specifikuma és jelentősége

A fenti tételben megállapítást nyert, hogy az iskolarendszer és az iskolai lelkigondozás/pasztoráció együttállása fontos fejlődési generátor az iskolai közösség számára. A további kutatásokban azt találjuk, hogy a diákok számos negatív esemény traumatikus hatást hordozzák. A 9. és 10. táblázatban azt találjuk, hogy a diákokat mélyen érintik a családi, szociális-párkapcsolati és személyes traumák. A családban megélt veszteségek aránya magas, ebben főleg a lányok érintettek mélyebben. Magas gyakoriságot mutatnak a barát/barátnő elvesztése válaszok. A személyes problémák közt az iskolai kudarc magas aránya arra enged következtetni, hogy ezek összefüggésben állnak az 5. és 6. ábrák „*rosz jegy miatti félelem*” válasz mutatóival, valamint az iskolai elismerés elmaradásával. A személyes betegség és iskolai probléma gyakorisága mindennapos problémaforrást jelent, mellyel a diákok naponként megküzdnek.

A megküzdési módok tekintetében azt találtuk, hogy a lányok másként reagálnak, mint a fiúk. A lányok verbális megnyilvánulása gyakoribb a fiúkhoz képest, mely a lányok esetében a segítségkérést könnyíti. Azt találjuk továbbá, hogy a spiritualitás fontos eleme a megküzdésnek. Az imádság, mint megküzdési forma krízishelyzetben igen magas előfordulást mutat. Az imádság gyakorlata, mint szorongáscsökkentő megküzdési mód a serdülőkori hitfejlődés fontos, attributív szakaszát igazolja. Fontos számítási adatnak bizonyul, hogy a vallásosan nem aktív diákok is magas gyakorisággal fordulnak az imádság, mint megküzdési mód gyakorlatához. Ez azt jelenti, hogy a vallásosan nem aktívak esetében is létezik aktív istenkapcsolat. Ez további lehetőséget teremt a vallásos megküzdés különböző módjaira.

A segítségkérés rendjén a szülők és a barát/barátnő személye fontosnak bizonyul. Ez egybehangzó a fejlődéslélektani ismeretekkel. Azokban az esetekben, ahol a család és baráti kör nem biztosít elegendő támasz, a tanár, osztályfőnök, iskolalelkész segítő szerepe megnő. A kollégiumi lelkigondozás igénybevétele általában nem jelent szorongást a diákok számára. A lányok szívesebben fordulnak lelkigondozóhoz, mint a fiúk. Megjegyzendő, hogy a nem aktív diákok is bizalommal fordulnak lelkigondozói segítségnyújtásért. A vallásos gyakorlathiánya tehát nem feltétlenül függ össze a lelkigondozás igényével és gyakorlatával.

A CBCL alskáláival végzett vizsgálatok (11-15. Táblázatok) azt igazolják, hogy a problémáikat nyitottan kezelő, bizalmas személynek elmondó, tehát jól verbalizáló diákok társkapcsolati probléma szintje alacsonyabb értéket mutat. A bizalmas személlyel való beszélgetés a kollégiumi diákok számára egy hatékony megküzdési mód. Az eltitkolást választó diákoknál azt találjuk, hogy szignifikánsan magas a társkapcsolati probléma,

szorongás-depresszió, szomatizáció, figyelem probléma, agresszió és deviáns viselkedés szint, mint azok esetében akik ezt a megküzdési módot nem választják. A Pearson-féle korreláció az istentapasztalat összefüggésében azt mutatta ki, hogy a pozitív istentapasztalat alacsonyabb agresszivitás, szomatizáció, deviáns viselkedés és externalizálás szintekkel jár együtt.

A vallásos gyakorlat tehát összefüggést mutat a vallásos megküzdéssel, de a gyülekezetben nem aktív diákok esetében is fennáll ez a tendencia. Az internalizáló, elfojtó, eltitkoló megküzdési mód szignifikánsan magasabb devianciával jár együtt. Ellenben a pozitív istentapasztalat fordítottan korrelál a társ kapcsolati problémával. Ez azt igazolja, hogy az iskolai vallásos gyakorlat, a lelkigondozói személyes beszélgetés a vallásos megküzdési mód kifejlődését és megerősítését szolgálja. Az iskolai lelkigondozói gyakorlat, mint spirituális tapasztalat hosszú távon a diák elégedettségét, társadalmi boldogulását, teljesítményének növekedését, pozitív életlátását támogatja. Ezek az együttthatók az iskolai lelkigondozás specifikumát és jelentőségét hivatottak kiemelni.

A lelkigondozáshoz való viszonyulás, az értékelés és elismerés, a támogatás jellege hatással van a lelkigondozóra és befolyásolja annak kimenetelét is. A diákok visszajelzése azt tükrözi, hogy a lelkigondozást úgy tapasztalják, mint lelki támasznyújtást és nem, mint problémamegoldó vagy tanácsadó intervenciót. Értékes visszajelzések jönnek a diákok részéről is, mely megerősíti a lelkigondozót szolgálatában.

A lelkigondozók véleménye, hogy az iskolai vezetőség, a tanári és osztályfőnöki hozzáállás pozitívan hat a diákságra és a lelkigondozói szolgálatra is. Ugyanez mondható el a gyülekezeti lelkészekkel való kapcsolattartásról, mely a diákok iskolai és gyülekezeti támogatottságában nyilvánul meg.

Vannak azonban negatív tapasztalatok is. Előfordul, hogy az iskola tanári közösségében vannak a lelkigondozással szemben elutasító és közömbös személyek, akik nem értékelik ezt a munkát. Rosszabb tapasztalat, hogy az egyházi vezetőség részéről nem tapasztalható az elismerés és értékelés bármely formája. A vezetőséggel való kapcsolattartás többnyire hivatalos, adminisztratív jellegű. Az egyházi vezetőség részéről anyagi támogatás tapasztalható. A jogi és szakmai területen előfordul a diszkrimináció, mely összefüggésben áll a már említett lelkigondozói identitás minőségi alakulásával.

A tanügyi vezetőség (tanfelügyelőség) részéről sem érzékelhető elismerés e munka irányában. A szülőkkel való munka szükségessége szakmai szempontból nem kérdéses. Mégis, gyakran a szülőknél tapasztalt ellenállás nehezíti meg a segítség folyamatát.

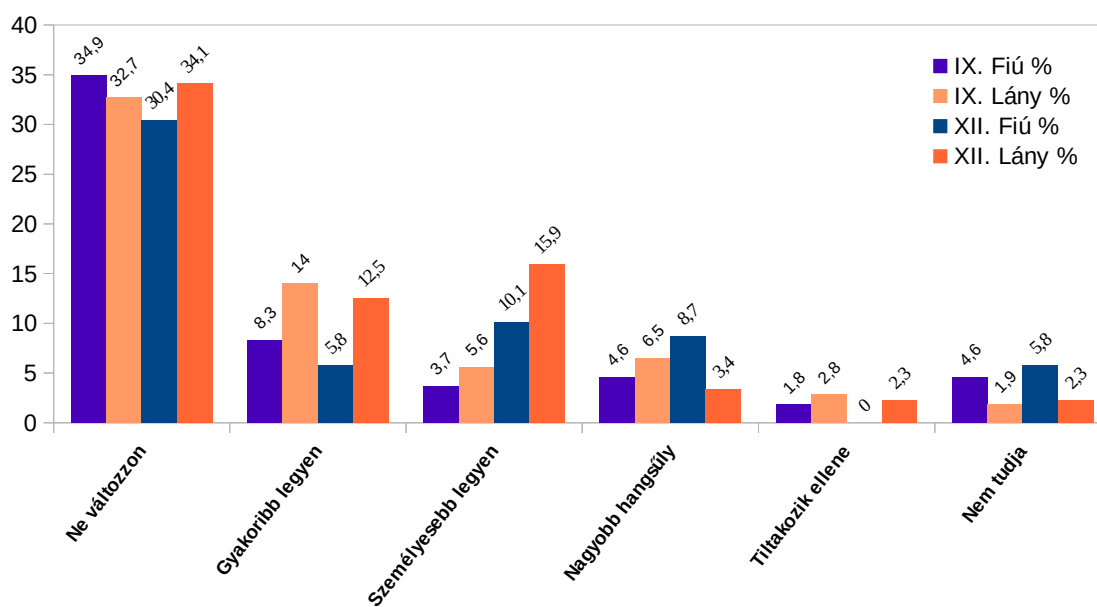
Az iskolalelkész identitását nagy mértékben befolyásolja a környezetéből érkező

elismerés/értékelés és elutasítás. Az elismerés megerősíti a lelkigondozói identitást az elutasítás és értékelés hiánya alááshatja azt.

III.4.3. További javaslatok az iskolai lelkigondozás változtatására

A HK 19. kérdés: „Mit javasolsz, miben változzon az iskolai lelkigondozás a jövőben?”

A kérdőív 19. kérdése a lelkigondozás esetleges változtatási javaslatait összesíti. Informatív adatokat gyűjtöttünk össze a nyitott válaszlehetőséggel, mely válaszokat hat csoportban ismertettünk.



23. ábra. Javaslatok az iskolai lelkigondozás változtatására

Az eredmények összegzése és értelmezése

A 23. ábra azt jelzi, hogy a diákok – nemtől és lakhelytől függetlenül – elégedettek az iskolai lelkigondozás gyakorlatával (30-34,9%). Ez az eredmény megerősíti azt a feltevést, hogy a diákok lelkigondozással és lelkigondozóval kapcsolatos tapasztalata *alapvetően pozitív*. A válaszokból az tűnik ki, hogy a diákok többsége elégedett a lelkigondozói segítségnyújtással, nem igényel további változtatásokat.

A változtatásokra vonatkozó javaslatok magas gyakorisággal a lányok részéről tapasztalhatók. A lányok gyakoribb alkalmi találkozást és személyes figyelmet igényelnek, mint fiú kortársaik. Ez az elvárás alátámasztja a már ismert kutatási eredményt és elméleti megállapítást, mely szerint a lányok igényesebbek a lelkigondozói kapcsolat iránt, gyakrabban fordulnak ilyen segítségért, kommunikatívabbak és nyitottabbak a lelkigondozói intervencióra, mint a fiúk.

A lelkipozítás nagyobb hangsúllyal való végzése a IX. és XII. osztályos fiúk esetében mutat érdekes megoszlást: a IX. osztályos fiúk kevésbé érzik fontosnak a lelkipozítás *nagyobb hangsúlyú* gyakorlatát, mint a XII. osztályos fiúk. A XII. osztályos fiúk tapasztalata némileg kifejezi, hogy több vagy más jellegű figyelemre, más jellegű lelki támaszra lenne szükségük a lelkipozítás során. Ennek pontosítása és megválaszolása további felmérést és kutatást igényel.

Az iskolai lelkipozítók jövőbeni perspektívája és változtatási javaslatai

Az iskolai lelkipozításnak van és kell legyen jövője. Ezt nem elég egyénileg promoválni, hanem közösen, iskolalelkészek, iskolai vezetőség, egyházi vezetőség egyaránt kell több figyelmet erre fordítson. Olyan speciális szolgálati területről van szó, ahol az egyház és a társadalom következő generációja nevelődik, ezért speciális és kitüntetett figyelmet érdemel. Figyelembe kell venni, hogy az újonnan létesült kollégiumi intézmények többnyire jog- és névutódai az 1948-49-ben államosított egyházi intézményeknek, ezért a jelenlegi kollégiumok sok új kihívással kell szembenézzenek. Az iskolai lelkipozításnak is ennél fogva új utakat kell bejárnia, elődök, úttörők nélkül.

Javasolt változtatások, jövőbeni perspektívák:

2. rendszeresített találkozások iskolalelkészek között tapasztalatcsere céljából. Nem elég tudni egymásról, hanem egymás támogatására is szükség van;

3. nem feltétlenül az intézményesség, hanem a szisztematikus következetesség és gerincesen végzett munka hozhat további eredményeket;

4. felmérést és összehasonlítást kellene végezni a kollégista és világi intézmények diákjai közt, hogy statisztikailag kimutatható legyen, mivel több, másabb, speciálisabb a kollégiumi oktatás. Milyen mértékben és milyen területen érvényesülnek a kollégiumi végzetek? Milyen mértékben jellemző az otthon maradás illetve elvándorlás? Ha sikerül pozitív értékeket felmutatni, akkor ebbe az oktatásba feltétlenül energiát kell fektetni;

5. tudatosítani az egyházi elöljáróság számára az iskolalelkészi munka jelentőségét. „*Ki is mondták egyházi vezetői szinten, hogy ezek az iskolák csak mostohagyermekai az egyháznak.*” Az iskolalelkészi státust az egyházi törvények által is kellene erősíteni. Lásd: szavazati jog kérdése, önálló iskolalelkészi állás létrehozása. Az egyházi vezetőség úgy kellene az iskolai közösségre tekintsen, illetve olyan érdeklődést tanúsítson iránta, mint amelyet más, hagyományos gyülekezet irányába;

6. célirányos, specifikus továbbképzési lehetőségek biztosítása a jobb, alkalmasabb munkavégzésért. Erre az egyházi vezetőségnek több figyelmet kellene fordítani. „*Azt szeretném, hogy legyen a pedagógiai intézetünknek koncepciója konkrétan, és tartsa*

fontosnak azt, hogy a lelkipásztorok vannak, és a lelkipásztorokat speciális terület kapcsán továbbképezze.”Ide számítanak a már említett személyes önismeret, keresztyén lelkigondozás, lelkigondozói tapasztalat, következetesség, non-direktív beszélgetésvezetés, pszichológiai szakismeret, mentálhigiénia, pszichopedagógia, pszichoterápia, családterápia, szociológia, jog, modern multimediális technológia, stb. Az időhiány gátló tényező ebben a törekvésben;

7. az aratnivaló sok, kevés a munkás. Az iskolai lelkigondozás egyre több és több odafigyelést igényel, ezért ez a munka meghaladja egy ember fizikai lehetőségét. Jó lenne, ha többen, legalább hárman tudnák hatékonyabban végezni ezt a munkát. Ez nem programok szervezését jelenti, hanem több személyes figyelmet a diákokra, szülőkre, tanárookra. Ennek reális megvalósítása több megoldásra váró kérdést vet fel;

8. szorosabb és hatékonyabb együttműködésre lenne szükség a gyülekezeti lelkészekkel. Ez sok tekintetben eredményesebbé tehetné a kollégiumi oktatást és lelki nevelést is. *„Az lenne az ideális, hogy a lelkész a gyülekezetben kapcsolatban van a diákkal, én tudok erről és egymáshoz küldjük, passzoljuk a labdát úgy, hogy a labdának jó legyen.”*

9. ki kell dolgozni és stabilizálni a kollégiumok arculatának sajátos jellemvonóit. Félő, hogy az új tanügyi törvény fejkvóta rendszerének hatása begyűrűzik az iskola belső rendszerébe és negatív irányba idéz elő változtatásokat benne: a minőség romlására. *„Én szeretném, hogy ha még normalizálódna egy kicsit az iskola képe. Viszont ezekkel az új törvényekkel, hogy minden gyerek egy adott összeg, teljesen a minőség rovására fog menni.*

Összefoglalás

Arra kerestünk választ ebben a fejezetben, hogy milyen tanulság és további következtetés vonható le a kutatási eredményekből az egyház számára, mely által az iskolai lelkigondozás missziói jelentőségét javíthatja?

Van néhány szempont, melyet a református egyháznak komolyan kell vennie. Ezek a szempontok nem az egyház elleni kritikus fellépést sürgetik, hanem komplementer módon segítik az egyház nevelésben vállalt szolgálatát. Olyan additívum, mely segít jobban megérteni az egyházi és tanügyi illetékesek számára az iskolai lelkigondozás jelentőségét és hasznosságát.

1. Az iskolai lelkigondozás a teljes, intellektuális és spirituális személyt tartja szem előtt. A személy kapcsolati dimenziói által nyer értelmet a közösség pasztorációja, mely

visszhatást gyakorol a személyre – így a lelkigondozás folyamatára is. A kollégiumi közösségek ezért nem csak oktatási intézmények, hanem aktív közösségek melyekben az iskolai atmoszféra pozitív hatása, az iskolai lelkigondozás gyakorlata pozitív tendenciájú generátorként hat.

2. A kollégiumok speciális jogi helyzetét tekintve⁹³⁰ viszonylag új intézményekről beszélünk. Az egyháznak korlátozott jelenléte biztosított, az oktatási rend a Romániai Oktatási Törvény curriculumuma szerint történik. Az egyház részt vesz az egyházi tárgyak oktatásában és a spirituális nevelésben az iskolai lelkipásztorok által. Figyelemmel kell kísérni azt a tényt, hogy az általános és vallásos oktatás mellett más közösségi dinamika is érvényesül: az iskolai közösség szociális kapcsolatrendszere egy intenzív támogató háttérrel képez a diákok számára, melyet szem előtt kell tartani. Ez a szociális kapcsolati háló az a kontextus, melyben az iskolai lelkigondozás, mint olyan zajlik. Az egyház számára nem csak az oktatási rendelet által előírtak teljesítése elérendő feladat, hanem tudatosan jelen lenni az iskolai közösségben. Azok a serdülők, akik éppen elhagyták a gyülekezetet a konfirmálást követően könnyen és hatékonyan megszólíthatók ebben a nevelési környezetben.

3. Az problémás gyerek ok-okozati paradigmája változásra vár. Hangsúlyozott a diákok családjának szerepe a nevelési folyamatban ezért azok nagyobb figyelmet igényelnek. A deviáns esetekben az iskolai lelkigondozás hatékonyan segít újrafogalmazni és megértetni az adott helyzet összetettségét és elkerülhetővé válik az egyoldalú véleménynyilvánítás. Az intervenció ezekben az esetekben nem egyszerű. Az egyháznak több figyelmet érdemes szentelnie a diákok családjaira, megszólítva és dialógust kezdeményezve azokkal. A vallásos családi háttér igazoltan pozitív hatással van a diákok fejlődésére és teljesítményére nézve. Az egyház tudatos missziói felelősségvállalása megszólítani a családokat megelőzve azok elszigetelődését és devianciáját.

4. Az iskolai lelkigondozó hivatalosan is az egyház képviselője a kollégiumban. A meggyőződés, részvétel és együttműködés a lelkigondozó fő ismérvei. Jelenléte fontos az egyház számára, mert személye által szólítja meg az egyház a diákot. Jelenléte fontos, mert személyi kompetenciái segítik a kapcsolatteremtésben és ő az a személy, aki adekvát választ adhat, lelkigondozhat és vezethet. Ezért az egyháznak folyamatosan együttműködni és támogatni az iskolai lelkigondozót szolgálatában esszenciális feladat.

5. Az iskolai lelkigondozás paradigmaváltást jelent az individualizmustól a perszonalizmus irányába. A lelkigondozás által rámutatunk arra, hogy az ember több, mint individuális lény. Az embert a kapcsolatai és igényei, vágyai alapján lehet megérteni és megközelíteni. Ez a perspektíva segít jobban megérteni a személyt és igényeit. Az erőfeszítés

⁹³⁰Lásd: 1.5.2. c. alfejezet

eredménye nem minden esetben egy boldog ember, hanem egy személy, aki érzékennyé válik a mások igénye iránt. Ez a misszió lehetőségét vetíti elő. A kutatások kimutatták, hogy a lelkigondozó kedves, megértő, megbízható, meghallgató attitűdje segít a nem vallásos diákok számára is megtapasztalni a krisztusi elfogadás, szeretet, bizalom, türelem és altruizmus élményét. Az iskolai környezet és az iskolai lelkigondozás egy hatékony missziói szolgálat kiteljesedését promoválja azok számára, akik amúgy távol vannak a gyülekezettől és a vallásos gyakorlattól.

ÖSSZEFOGLALÓ GONDOLATOK

Az első lépések megtétele egy ismeretlen területen mindig körülményesek. Az iskolai lelkigondozás szakterülete, jóllehet nem teljesen ismeretlen, azért alapos és körültekintő vizsgálódást kíván. Más egyházi- és kultúrterületen az iskolai lelkigondozás már nem számít ismeretlennek. Korábban megtörtént a felismerés, hogy a serdülő korosztály egy alkalmas megszólítási lehetősége rejlik ezen a szakterületen. Idősebb, hogy két évtized elmúltával felismerjük, hogy az erdélyi kulturális miliő, az egyházi intézmények és a nevelés-oktatásügy más, *sajátos* konstellációt mutat, mint ahogy azt németországi, holland vagy angolszász gyakorlatokban olvashatjuk. Ugyanakkor, ezen sajátosságokhoz igazodva megfelelő tudományos alapokra kell helyeznünk az erdélyi iskolai lelkigondozói szolgálat intézményét. Tovább lépve, nem elégedhetünk meg az erdélyi sajátosságok felismerésével. Sokkal precízebb, disztinktváltabb látásmód kialakítására van szükségünk, mely az oktatás, a nevelés az iskolai lelkigondozás területét érzékenyen érinti.

A dolgozat fő kutatási kérdése arra kereste a választ, hogy *mely fontos tényezők gyakorolnak hatást a diákok iskolai életére, ezek miként befolyásolják az iskolában végzett lelkigondozói munkát, illetve milyen további hozadéka van ennek az iskolai lelkigondozás és az egyház számára?* A kérdés megválaszolását négy kutatási alcsoportban, négy alfejezet keretében kerestük. A kutatási eredmények összegzése néhány fontos konzekvenciát enged megfogalmazni. Ezek a felismerések segítenek számunkra az iskolai lelkigondozás fő működési irányelveit, a lelkigondozás körülményeit, a lelkigondozottak alapvető problémáit és igényeit az egyházi nevelés és iskolai oktatás viszonyrendszerében elhelyezni.

Felismerjük, hogy az erdélyi sajátosságon túl, az iskolai lelkigondozás egy találkozási pontot jelent az oktatási intézményrendszer, az egyházi pasztoráció és a serdülők életkori változásainak horizontján. A csak pedagógusi, csak serdülői vagy csak klerikális nézőpont részleges ismeretet és ok-okozati kauzalitást eredményezett. Az iskolai lelkigondozás újszerű lehetősége, hogy a segéd tudományok és a lelkigondozói ismert irányzatok perspektíváit, a lelkigondozó kompetenciáival párosítva Isten egyetemes missziói munkájának szolgálatába állítsa. Ez a perspektíva egy *kontextuális* látásmódot, ennél fogva világszemlélet-módosítást eredményez. Megállapításunk, hogy a *probléma értelmezése, a deviancia, az agresszió, a pszichoszomatikus tünetek, az egzisztenciális félelem, a lelki válság* fogalmai egy integratív rendszer elemeiként átértékelődnek. Már nem csak a problémás esetet, az esetleges hibákat, a tűnethordozó személyt, hanem annak pszichoszociális hátterét is felismerhetjük. Mit tehet a lelkigondozó? A megértés, az empátia, az elfogadás szemléletét gyakorolva, támaszt nyújt a

megküzdés idejére. Teszi ezt személyesen, csoportosan, vagy akár közösségi szinten. Teszi ezt embertársi szolidaritásból, lelkigondozói hivatástudatból, Isten elhívó és gyógyító szándékának ismeretéből.

Felismerjük, hogy a lelkigondozói figyelem a diákok mellett a tanárookra, gyakori esetben a szülőkre is kiterjed. Ennélfogva alapos emberismeretre, helyzetfelismerésre, krízisintervencióra, együttműködési képességre van szükség. Mindemellett, mondhatni, az iskolai lelkigondozó gyakorlati irányjelzője az iskolai élettér maga. A mindennapi történések variációi, a felmerülő kérdések, a diákok elvárásai felülmúlják a szakkönyvek esetleíró realitását. A lelkigondozónak a szakszerű felkészültség, valamint a kontextuális helyzetfelismerés szükségessége mellett folyamatosan *készenlétben* kell állnia.

Felismerjük, hogy iskolai lelkigondozást nem lehet az önazonosság tudata, az elfogadás és értékelés hiánya ellenére eredményesen végezni. Szükségszerű, hogy azok az intézmények, tanárok és egyházi vezetők megfelelő támogatással és elismeréssel forduljanak a lelkigondozó személye és maga a lelkigondozói szolgálat fele, mint amely fontos szolgálati területe úgy a nevelésügynek, mint az oktatásnak.

A lehetőség szeretete – a szeretet lehetősége...

Végül, de nem utoljára, felismerjük, hogy az iskolai lelkigondozás egy kapcsolati lehetőség, amely két ember közt a szeretet jegyében megszületik és fejlődésnek indul. Ez, a felebaráti elfogadás és bizalom mellett a támasznyújtás lehetőségét hangsúlyozza. Ez egy meglehetősen komplex, igényes és lelkileg megterhelő szolgálat. A *lehetőség* megszámlálhatatlan helyzetet szül, s ezt észrevenni és tenni érte, csak szeretet által lehet. A *lehetőség szeretete* teljes embert kíván.

A *szeretet lehetősége* az iskolaétoszi közegre utal. Sok kollégiumi diák számára az iskola meghatározó jelentőségű. Van benne valami más, valami különleges, ami számukra nem a tudással, az elért sikerekkel és a megfényesült múlttal kapcsolatos. Egy olyan tapasztalás, mely sokak számára első és lényegesen meghatározó a későbbi életre nézve. Az igei közösség, a felebaráti kapcsolatok szövevénye, a gyakran visszatérő családi légkör a szeretet megtapasztalásának sajátos színfoltjait jelentik. Felismerjük, hogy az iskolai lelkigondozás a segítői szeretet kifejezésének egy adekvát lehetősége, mely színfolt tovább árnyalja az diákok iskolai tapasztalatát.

Bízom abban, hogy ez a munka segít utat mutatni azon a szolgálati területen, melyen sokan elkötelezték magukat. Kívánom, hogy legyen bátorságuk, felelősségtudatuk és lankadatlan emberszeretetük hozzá.

TOVÁBBI KUTATÁSI JAVASLATOK

1. A tézis elméleti felvezetésében érintőlegesen tettünk említést a lelkipásztor nemi különbsége és a lelkipásztorkodás hatékonyságának összefüggéseire. Részletesebb vizsgálat tárgyát képezi a lelkipásztorkodói nemi szerepeknek tulajdonított áttétel és viszontátvitel lehetősége. Milyen más szerepeket tulajdonítanak a diákok a lelkipásztor személyének (szülői, párkapcsolati, mentori, transzcendens, stb.)?
2. A lelkipásztorkodói interjúk alapján véleményütközés alakult ki a szerephalmozás, szerepkonfliktus témakörében. Mennyire befolyásoló tényező a szerephalmozás a lelkipásztor esetében? Kihatással lehet ez a diákok bizalmi viszonyulására a lelkipásztor felé? Eldöntendő kérdés: a szerepkonfliktus lelkipásztorkodói probléma, vagy a lelkipásztor problémája?
3. További felmérés tárgyát képezi a lelkipásztorkodói specifikus továbbképzés. Szükséges lenne összevetni azokat a gyakorlati igényeket, melyek egy esetleges továbbképzés témáit és a járulékos szakterületeket összefoglalja. Mely kompetenciákkal kell kiegészülnie a lelkipásztorkodói képzésnek és milyen hangsúlyos pontokkal?
4. A zene hatása a lelkipásztorkodói munkában jelentős. További felmérések szükségesek: hogyan befolyásolja a lelkipásztorkodást a zeneműfaj, a zenekészség, a zenekultúra?
5. A pubertás idején már megjelennek a személyiségi változások okozta pszichikai hatások. A személyiségfejlődés elakadása már ebben a korban is felismerhető. Milyen lehetőségek adódtak az iskola és egyház részéről, hogy az V-VIII. osztályosok is lelkipásztorkodói segítségnyújtásban részesüljenek?
6. Felmérés tárgyát képezi, hogy a szülők mennyire nyitottak a családi körben megbeszélni a hitkérdéseket, szexualitással kapcsolatos témákat, halálról, öngyilkosságról szóló kérdéseket? Ezek az eredmények irányadó adatot szolgáltatnak a lelkipásztorkodói munka területének kiterjesztésére – a családi közösség számára is.
7. További részletes kutatást igényel a IX. lányok jelezte verekedés-erőszak negatív tapasztalata. Aggasztó tünet e korosztály magas szorongás-depresszió szintje. Melyek az

általános kiváltó okok (iskolai értékelés, pszichoszomatikus okok, testi, nemi erőszak, családban tapasztalt abúzus)?

8. A fiúk között tapasztalt agresszió szintje magas. Szükséges lenne iskolánként tovább vizsgálni a lehetséges kiváltó okokat (rivalizálás, kifejeletlen kapcsolatrendszer, kudarcélmény, családi problémák, stb.).

9. A vallásos megküzdést, úgy mint imádkozás, Istenhez való odafordulást válaszolók szignifikánsan magas társkapcsolati probléma és szorongás, depresszió szintet mutatnak. Ez további kutatási kérdést vet fel: vajon a vallásos diákokra jellemző-e a gyakoribb társkapcsolati probléma és szorongás-depresszió, vagy a hasonló tüneteket hordozó diákok választják gyakrabban a vallásos megküzdés eme formáit? Informális adat, hogy a felekezeti középiskolába járó diákok családjai általában nagyon vagy mérsékelten vallásosak.⁹³¹ Vajon, a családi vallásos gyakorlat milyen hatással van a diákok társkapcsolati és szorongásos problémáinak oldásában? E kérdés megválaszolása is pontosítást és további kutatást igényel.

10. A kollégium szocializáló és vallásos értéket hordozó jellegét eldöntendő, további vizsgálat szükséges a tekintetben, hogy a kollégiumba felvételiző diákok tudatos döntés eredményeként választanak-e iskolát, azaz tudatában vannak-e az iskolaétosz sajátosságaival (barát, lelkész, szülő, ismerős által), vagy ez csak később, az iskolában válik pozitív tapasztalattá? E tétel igazolása a kollégium implicit missziós hatását segít pontosítani.

11. Végül számottevő kutatási terület a vallásos és világi iskolák diákjainak iskolai elégedettségét, megküzdési módjait, előforduló problémáit felmérni és összehasonlítani.

⁹³¹BENKŐ Antal/MARTOS Tamás: A serdülők és szüleik kapcsolatáról, vallási és egzisztenciális értékeiről. In: HORVÁTH-SZABÓ Katalin (szerk): Vallásosság és személyiség. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Piliscsaba, 2007.203.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

2006. októberében kezdtem el a Babes-Bolyai Tudományegyetem „*Ecumene*” Doktori Iskola keretében az iskolai lelkipázkódzással kapcsolatos behatóbb tanulmányozást. Az egyes személyek és intézmények meghatározó mérföldkövek voltak a bejárt úton. A legnagyobb küzdelmet, úgy érzem, önmagammal vívtam.

Köszönetet mondok kedves tanítónak és professzoromnak, **Hézsér Gábornak**, aki emberileg bátorított és szakmai tanáccsal ellátott. Pozitív élményem, hogy a sok késlekedés ellenére soha nem sürgetett. Úgy érzem, nem tett mást, mint engedte, hogy beérjenek a vízbe dobott kavicsok keltette hullámok.

Köszönetet mondok **Molnár János** témavezető professzoromnak. Igen értékes volt számomra, hogy időt szakított szakdolgozataim alapos elolvasására, értékelésére és baráti közvetlenséggel fogadott, valahányszor messze útról érkezve felkerestem konzultálás végett.

Köszönetet mondok néhai **Buda Béla** professzornak a levélváltásaink során nyújtott szakszerű meglátásaiért, javaslataiért, legfőképpen őszinte véleménynyilvánításáért.

Köszönet a **Fundament „Iránytű” Alapítvány** 2012-2013-ban jóváhagyott hollandiai ösztöndíj támogatásért, mely remek időzítéssel lehetővé tette a doktori tézis megírását, a kutatói munka ütemének felgyorsítását. Ugyanitt köszönetet mondok a **Kolozsvári Magyar Egyetemi Intézet** doktori kutatói ösztöndíjáért, mely az anyagi kiadásokat fedezte.

Szeretném megköszönni feleségemnek, **Kovács Réka Rozáliának** a statisztikai számítások terén nyújtott segítségét. Azon túl, köszönöm a türelmét, idejét és megértését. **Gyermekeimnek** köszönöm a vidámságot, mely sokszor erőt adott nekem megtorpanásaim között. Köszönöm **szeretteimnek** az értem mondott imádságokat.

Hálát érzek Isten iránt, aki mindezt lehetővé tette és elrendezte számomra. Biztosan célja volt vele.

MELLÉKLETEK

Iskolai Lelkészekkel Készített Interjú (ILKI)

Témakörök és rávezető kérdések az interjú felvételéhez⁹³²

Melyek az intézmény sajátosságai, melyben lelkigondozóként dolgozik?

Hogyan éli meg az iskolai mindennapokat, az iskolát, amelyben dolgozik?

Milyen sajátosságai vannak az iskolának, amelyben dolgozik?

Milyen specifikuma van ennek az iskolának?

Milyen pozitív tapasztalatai vannak az iskolával kapcsolatban? Milyen nehézségeket tapasztal?

Milyen általános változásokat vesz észre az iskolában?

A lelkigondozás helyzete az iskolában

Miben látja a lelkigondozás specifikumát, lehetőségét és akadályát?

Mennyi idő, hely áll az ön rendelkezésére az iskolai lelkigondozói munka végzésére?

Mennyire elfogadott és értékelt mások által a lelkigondozói szolgálata?

Az iskolai vezetés értékeli a lelkigondozást, vallásoktatást?

Kitől és milyen jellegű támogatást kap?

Milyen kihatással van iskolai lelkigondozása az iskolára?

Mi sikerült jól és kevésbé jól munkája során?

Kik alkotják a lelkigondozás célcsoportját?

Kinek ajánlja a lelkigondozást?

Fiúk, vagy lányok veszik inkább igénybe a lelkigondozást?

Fordulnak-e Önhöz, és milyen kéréssel tanulók, tanárok?

Mire van leginkább igény diákok, tanárok részéről? Mit tud nekik nyújtani, mit nem?

Tanároknak másfajta ajánlat is kínálkozik a lelkigondozás mellett?

Hogyan járulnak hozzá tanárok, kollégák, hogy ez a munka eredményesebb legyen? Milyen akadályozó faktorok ismertek?

Van kapcsolata a diákok szüleivel is?

Figyelemmel kíséri a diákokat iskolán kívül is? Van kapcsolata a lelkeszi hivatalokkal, ifjúsági csoportokkal?

Van valami sajátos koncepciója, jellege a lelkigondozásnak?

Hogyan néz ez ki, ki dolgozta ki?

Milyen sajátos szempontokat vesz figyelembe a lelkigondozás?

Szükség van-e és van-e egyáltalán munkaköri leírása az iskolai lelkigondozónak?

Milyen teológiai megalapozást, célt és feladatot tulajdonít a lelkigondozásnak?

Miről szól önnek az iskolai lelkigondozás? Mit akar Ön feltétlenül elérni általa?

Miért is van szükség iskolai lelkigondozásra?

Van olyan érzése, hogy eléri célját?

Hogyan gazdagíthatja az iskolai lelkigondozás az iskolai életet?

Mi a legfontosabb teológiai megalapozás a lelkigondozást illetően?

Milyen szerepet játszik a hit az iskolai lelkigondozásban?

Tesznek fel hittel kapcsolatos kérdéseket? Hogyan kezeli ezeket?

Milyen esélyt lát az egyház számára az iskolai lelkigondozás által?

Milyen jelentősége van az iskolai életeseményeknek a munkájára nézve?

Kompetenciák

Milyen kompetenciára van szüksége az iskolai lelkigondozónak? Hol vannak az Ön határai?

Létezik ilyen jellegű továbbképzés és vannak munkacsoportok, melyeken részt vesz?

Van Önnek igénye speciális továbbképzésre?

Mit jelent, ha valaki vallásoktató és lelkigondozó is egy személyben? Milyen pozitív/negatív tapasztalatai vannak?

Ki vállalkozik lelkigondozásra, Önön kívül, az iskolában?

Kinek beosztottja Ön, és ki a fölöttese?

Kikkel és hogyan tud együttműködni?

Kivel tud együttműködni iskolán belül és kívül?

Milyen közös pontot és különbséget tapasztal az iskolai lelkigondozás és iskolai tanácsadás, szociális munka,

⁹³² Az alkalmazott interjú kérdéssora Markus Seibt németországi kutatása során rögzített interjú nyomvonalát követi, melyet hét bajor közigazgatási területen működő szakiskolákban, tizenegy vallásoktatóval és iskolai lelkigondozóval vett fel. SEIBT, Markus: Schulpastoral an berufsbildenden Schulen des dualen Schulsystems. LIT Verlag, 2008. 108.kk.

egészségügyi ellátás között?

Nem hasonlít ez inkább iskolai szociális munkához, mint lelkipárhazához?

Mit tart specifikusnak az iskolai lelkipárhazásban?

Hogyan tudja az iskolai lelkipárhazás az állami iskola fejlődését elősegíteni?

Lát kapcsolódási pontokat lelkeszi hivatalok, ifjúsági munka és iskola közt?

Hogyan nézhet ki egy ilyen együttműködés?

Lehetséges-e a tanárok és diákok közreműködése az iskolai pasztorációban?

Az iskolai lelkipárhazás hatásterülete?

Hogyan néz ki az iskolai lelkipárhazás konkrétan?

Önkéntes a részvétel? Felekezettől független?

Milyen intézkedéseket vezetett be? Mi volt az értelme, miért volt fontos?

A szolgálatának milyen sajátos súlypontjai vannak? Miért azok?

Le tudná írni ezeket pontosabban?

Milyen nehézségei vannak munkájának?

Milyen viszony tapasztalható az egyházi intézmény és lelkipárhazás között?

Van valamilyen koncepció kerületi szinten az iskolai lelkipárhazásra nézve?

Segítségére van ez önnek?

Milyen jövőbeni perspektívák léteznek?

Milyen jövője van az iskolai lelkipárhazásnak?

Milyen akadályokat lát?

Milyen elképzelése és ajánlata van a továbbképzést illetően?

Milyen támogatásra lenne szükség az állam és egyházi intézmény részéről?

Milyen kérdést tenne még fel, ami nem hangzott el?

Mennyire tudott megnyílni a beszélgetés alatt? Jó volt ez így önnek?

Helyzetfelmérő Kérdőív kollégiumi diákok számára (HK)

1. Nemed? Fiú Lány
2. Életkorod: 14 15 16 17 18 19 év.
3. Állandó lakhelyed: Falu Város
4. Van-e aktív kapcsolatod egyházi közösséggel? Igen Nem
5. Számodra miben jellegzetes iskolád a többihez viszonyítva?
- a) Jelentős történelmi múltja van.
- b) Magyarul (is) oktatnak benne.
- c) Vallásos nevelés is folyik benne.
- d) Jó tanárain vannak.
- e) Sok jó barátom/barátnőm jár ide.
- f) Általános jó hangulat van itt.
- g) Az iskola számomra nem hordoz jellegzetességet.
- h) Más:.....
6. Volt-e pozitív tapasztalatod az iskolában?
- a) Örülök, mert mindig is itt akartam tanulni.
- b) Jó iskolai programokat szerveznek.
- c) Dicséretet kapok tanáraitól, mert jól teljesítettem.
- d) Elismerést kapok társaimtól, mert jól teljesítettem.
- e) Istenről és a hitről is beszélünk itt.
- f) Számíthatok tanárainra
- g) Számíthatok társaimra
- h) Más:
7. Az iskolában milyen alábbi problémád fordult elő? Karikázd be!
- a) Verekedés, iskolai erőszak.
- b) Rendbontás, diákkriminalitás (lopás, csalás, üzérkedés).
- c) Drogfogyasztás, értékesítés.
- d) Öngyilkossági kísérlet.
- e) Okkultista, mágikus tapasztalatok.
- f) Halálfélelem, jövőtől való félelem.
- g) Féltél, hogy rossz jegyet kapsz.
- h) Más:.....
8. Kollégáid körében találkoztál-e hasonló problémával? Karikázd be!
- a) Verekedés, iskolai erőszak
- b) Rendbontás, diákkriminalitás (lopás, csalás, üzérkedés)
- c) Drogfogyasztás, értékesítés
- d) Hirtelen haláleset, öngyilkossági kísérlet
- e) Okkultista, mágikus tapasztalatok
- f) Halálfélelem, jövőtől való félelem
- g) Rossz jegyeiktől való félelem.
- h) Más:.....
9. Negatív esemény, amely lelkileg mélyen érintett az elmúlt három évben:
- a) Családtag elhalálozása.
- b) Jó barát elvesztése (halál, szakítás, elköltözés).
- c) Párkapcsolati probléma.
- d) Családtag komoly megbetegedése.
- e) Megbetegedésed.
- f) Szülők válása, családi konfliktus.
- g) Kudarc az iskolában, tanulásban. h) Más:
- 10 Mit teszel, ha az iskolában félelem, szorongás vesz erőt rajtad?
- a) Nyugtatót veszek be.
- b) Elmegyek az iskolából.
- c) Eltitkolom.
- d) Elmondom egy bizalmas személynek.
- e) Imádkozom Istenhez segítségért.
- f) Megpróbálom egyedül megtalálni a megoldást.
- h) Más:

11. Lelki problémád esetén kitől kérnél segítséget? A három legfontosabbat karikázd be!

- | | |
|------------------|---|
| a) édesanyád | g) osztályfőnök |
| b) édesapád | h) orvos |
| c) tanárod | i) barát, barátnő |
| d) vallástanárod | j) iskolai lelkipap |
| e) lelkesed | k) testvéred (bátyád/öcséd,
húgod/nővéred) |
| f) pszichológus | l) más családtag/rokon |
| | m) más |

12. Mennyire találod fontosnak az iskolai lelkipapozást? Értékelj a skálán!

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

13. Mi szerinted az iskolai lelkipapozás szerepe?

14. Melyik három a legfontosabb tulajdonsága egy iskolai lelkipapnak?

kedves, megértő
jó vele beszélgetni
megbízom benne
mindig meghallgat
nem ítél el
hite szerint él
Más:.....

15. Mennyire segíthet az iskolai lelkipapozás egy problémával küzdő diáknak? Értékelj!

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

16. Mit gondolsz arról a diákról, aki lelkipapozóhoz fordul?

Igen nagy bajban van.
Nem képes megoldani saját problémáját.
Biztosan árulkodni akar osztálytársairól.
Kényeskedik csupán.
Fel akar tűnni a többi közt.
Egy tapasztalt személy segítségét kéri lelki bajában.
Más:.....

17. Kínos lehet számodra, ha lelkipapozásért folyamodsz? Igen Nem

18. Milyennek tapasztalod Istent? Értékelj a skálán!

Büntető 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Szerető

19. Mit javasolsz, miben változzon az iskolai lelkipapozás a jövőben?

GYERMEKVISSELKEDÉSI KÉRDŐÍV (CBCL)

		Nem	Kissé	Nagyon
1	Sokat vitatkozom.	0	1	2
2	Nehezemre esik koncentrálni, figyelmemet semmi nem köti le tartósan.	0	1	2
3	Nem tudok nyugton ülni, nyughatatlan, túl mozgékony vagyok.	0	1	2
4	Túlzottan a felnőttekre hagyatkozom, önállótlan vagyok.	0	1	2
5	Magányosnak érzem magam.	0	1	2
6	Kuszán, zavarosan viselkedem.	0	1	2
7	Gyakran sírok.	0	1	2
8	Tapintatlan, durva vagyok másokkal.	0	1	2
9	Gyakran álmodozom, elmerülök gondolataimban.	0	1	2
10	A figyelmemet gyakran megpróbálom magamra vonni.	0	1	2
11	Rongálom saját, vagy mások holmiját.	0	1	2
12	Otthon vagy az iskolában szófogadatlan vagyok.	0	1	2
13	Nem jövök ki a társaimmal.	0	1	2
14	Gyakran félek attól, hogy valami rosszat teszek vagy gondolok.	0	1	2
15	Úgy érzem, hogy senki sem szeret.	0	1	2
16	Úgy érzem, hogy mindenki ellenem van.	0	1	2
17	Értéktelennek vagy kisebbségnek érzem magam.	0	1	2
18	Gyakran keveredem verekedésekbe.	0	1	2
19	A többiek sokszor csúfolnak.	0	1	2
20	Könnyen keveredem rossz társaságba.	0	1	2
21	Indulatosan, meggondolatlanul cselekszem.	0	1	2
22	Szívesebben vagyok egyedül, mint mások társaságában.	0	1	2
23	Gyakran füllentek vagy csalok.	0	1	2
24	Gyakran ideges, feszült vagyok.	0	1	2
25	A többiek nem nagyon kedvelnek.	0	1	2
26	Túlságosan félős, szorongó vagyok.	0	1	2
27	Gyakran szédülök.	0	1	2
28	Könnyen elfáradok.	0	1	2
29	Gyakran fáj a fejem ismert egészségügyi ok nélkül.	0	1	2
30	Gyakran van hányingerem ismert egészségügyi ok nélkül.	0	1	2
31	Gyakran van hasfájásom vagy hasgörcsöm ismert egészségügyi ok nélkül is.	0	1	2
32	Gyakran hányok ismert egészségügyi ok nélkül is.	0	1	2
33	Testileg bántalmazok másokat.	0	1	2
34	Iskolai teljesítményem gyenge.	0	1	2
35	Szívesebben választom nálam idősebb gyermekek társaságát.	0	1	2
36	Vannak helyzetek, mikor nem vagyok hajlandó beszélgetni.	0	1	2
37	Szégyenlős, gátlásos vagyok.	0	1	2
38	Előfordul, hogy otthonról, vagy máshonnan lopok.	0	1	2
39	Könnyen káromkodom, vagy trágár szavakat használok.	0	1	2
40	Indulatos vagyok.	0	1	2
41	Lógok, kerülöm az iskolát.	0	1	2
42	Boldogtalan, szomorú vagy lehangolt vagyok.	0	1	2
43	Visszahúzódom, nehezen barátkozom.	0	1	2
44	Aggodalmaskodó vagyok.	0	1	2

IRODALOMJEGYZÉK

1. **ABELA, J.R.Z./ D'ALESSANDRO, D.:** Beck's cognitive theory of depression: A test of the diathesis stress and causal mediation components. In: British Journal of Clinical Psychology, Vol. 41, Issue 2. 2002. Forrás: www.onlinelibrary.wiley.com Letöltés ideje: 2013.04.
2. **ABESSER, Bernd:** Schullandachten. In: KOERRENZ, Ralf/WERMKE, Michael (szerk): Schulleseelorge. Ein Handbuch. Vandenhoeck-Ruprecht, Göttingen 2008.
3. **ALBATH, Hertmut:** Im tiefen Tal. Depression und Beratung. In: Wege zum Menschen, Vol59, No.2. Vandenhoeck-Ruprecht, 2007
4. **ALBERT-LŐRINC Márton:** A posztmodern pedagógia színeváltozása. In: Magiszter, pedagógusok szakmai-módszertani folyóirata, Romániai Magyar Pedagógus Szövetség, 1/2010. Forrás: www.rmpsz.ro Letöltés ideje: 2013.05.
5. **ALBERT-LŐRINCZ Márton:** A lélek párbeszéde, Presa Universitara Clujeana 2007.
6. **ALMA, H.A.:** Identiteit door verbondenheid. Een godsdienstpsychologisch onderzoek naar identificatie en christelijk geloof. Uitgeverij KOK Kampen, 1998.
7. **AMMERMAN, Norbert:** Seelsorge im Religionsunterricht. Religionspädagogische

- und pastoralpsychologische Elementarisierung unter dem Blickwinkel der Konstruktdimensionen Wahrheit und Sinn. Frankfurt am Main 1999.
8. **ANDERSON, T.S./ MAGNUSSON, D.:** Biological maturation in adolescence and the development of drinking habits and alcohol abuse among males: A prospective longitudinal study. In: Journal of youth and adolescence. 1990/19. Forrás: www.sagepub.com
 9. **ATKINSON, R.L.:** Pszichológia. Osiris Kiadó, Budapest 1994.
 10. **Auftrag der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck** (Hrgg): Wenn Kirche in die Schule kommt...Schulbezogene Jugendarbeit und Schulseelsorge als neue Handlungsfelder der Kirche im Lebensraum Schule. Ein Beitrag zur Bezeugung des Evangeliums aus der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck. Verlag Ahrend GmbH, Baunatal 2005.8.
 11. **BAGDY, FEKETE, ERDÉLYI, MEZŐ:** Luborsky „Központi Kapcsolati Konfliktustémák módszere”. In: BAGDY Emőke, BAKTAY Gizella, MIRNICS Zsuzsánna (szerk): Pár és családi kapcsolatok vizsgálata. Budapest, 2006.
 12. **BALSWICK, Jack O./ EBSTYNE-KING, Pamela/ REIMER, Kewin S.:** The Reciprocating Self. Human Development in Theological Perspective. InterVarsity Press Downers Grove, 2005.
 13. **BANGÓ Jenő:** Niklas Luhmann rendszerelmélete és a konstruktivista nevelés. Századvég Folyóirat, 2005/4. Forrás: www.szazadveg.hu Letöltés ideje: 2013.05.
 14. **BANGÓ Jenő:** Rendszerelmélet és pedagógia Niklas Luhmannál. In: Educatio, szerk. SÉSKA Géza. 2011/1. Forrás: http://www.hier.iif.hu Letöltés ideje: 2011.11.
 15. **BARNES, Gill Gorell:** Család, terápia, gondozás. Animula Kiadó, Budapest 2004/2.
 16. **BARTH, Karl:** Church Dogmatic III.4, 504-5 Lásd még:
 17. **BATTISTICH, V./ HOM, A.:** The Relationship between Student's Sense of Their School as a Community and Their Involvement in Problem Behaviors. In: American Journal of Public Health, Vol. 87, No 12. 1997. Forrás: www.sciencedirect.com Letöltés ideje: 2013.04.
 18. **BAUMANN, Ulrike:** Fortbildung Schulseelsorge – ein Pilotprojekt der Evangelischen Kirche im Rheinland. In: DAM, Harmjan/SPENN, Mathias: Evangelische Schulseelsorge. Hintergründe, Erfahrungen, Konzeptionen. Bd 2. Comenius Institut, Münster, 2007.
 19. **BAUMER, Thomas:** Über den Umgang mit trauernden Kindern und Jugendlichen in der Schule. In: Schulpastoral Diözese Rottenburg Stuttgart.Fachwissen. Forrás: www.schulpastoral.drs.de. Letöltés ideje: 2013.04.
 20. **BAUMGARTEN, Otto:** Protestantische Seelsorge. Tübingen 1931.
 21. **BAYER, Oswald:** Martin Luthers Theologie. Tübingen, 2004.
 22. **BENKŐ Antal-MARTOS Tamás:** Serdülők és szüleik kapcsolatáról, vallási és egzisztenciális értékeikről, In: Vallásosság és személyiség, Szerk: Horváth Szabó Katalin. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Budapest, 2007.
 23. **BERG, Insoo Kim:** Konzultáció sokproblémás családokkal. Animula Kiadó, Budapest 2004/6.18-24.
 24. **BIEHL, Peter / JOHANSEN, Friedrich:** Einführung in die Ethik, Neukirchener Verlag, 2003.
 25. **BINTER, Gerald:** A setting és jelentősége a terapeuta szintjén. In: BRANDL-NEBEHAY, A./ RAUSCHER-GFÖHLER, B./ KLEIBEL-ARBEITHUBER, J. (szerk): Rendszerszemléletű családterápia. Alapok, módszerek, és aktuális trendek. Semmelweis Egyetem, Mentálhigiéné Intézet-Párbeszéd Alapítvány, Budapest 2007.
 26. **BLANCK, Michael-Mayer:** Theologische Implikationen der Seelsorge. In: ENGEMANN, Wilfried (Hrgg): Handbuch der Seelsorge, Evangelische Verlagsanstalt, Leipzig, 2009.

27. **BLAZY Helga:** A pre- és perinatális élet kontinuitásáról. In: Várandósság, születés és gyermeknevelés a magyarországi kultúrákban. Kongresszusi Tanulmánykötet, Animula Kiadó, Budapest, 1999.
28. **BODÓ Sára:** A gyász, mint a keresztyén ember krízise, és a lelkipozíció lehetőségei. „Böszörményi Jenő és Neje Emlékalapítvány” és a Debreceni Református Kollégium, Debrecen, 2002.
29. **BOSCOLO, L./CECCHIN, G./ HOFFMANN, L./ PENN, P.:** A milánói módszer. Animula Kiadó, Budapest 2000/12.
30. **BOYATZIS, Chris J.-DOLLAHITE, David C.-MARKS, Loren, D.:** The Family as a Context for Religious and Spiritual Development in Children and Youth. In: The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence, Edit: ROELKEPARTAIN-KING-WAGENER-BENSON, Sage Publications Thousand Oaks London New Delhi 2006.
31. **BÖSZÖRMÉNYI-NAGY, Iván/SPARK, G.M.:** Unsichtbare Bindungen. Die Dynamik familialer Systeme, Stuttgart 1981.
32. **BROWN, Peter:** The rise of Western Christendom: Triumph and Diversity AD 200-1000, Blackwell, Oxford 1996.
33. **BUDA Béla-SZILÁGYI Vilmos:** A partnerkapcsolatok pszichológiája. Gondolat Kiadó, Budapest, 1988.
34. **BUDA Béla:** A család szerepe a pszichiátriai betegségek kóroktanában. In: HORVÁTH-SZABÓ Katalin (szerk): Családpeszichológia I. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Piliscsaba 2001.
35. **BUDA Béla:** A lélek egészsége. A mentálhigiéné alapkérdései. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 2003.
36. **BUDA Béla:** Az iskolai nevelés - a lélek védelmében. Az iskolai menálhigiéné alapelvei. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 2003.
37. **BUDA Béla:** Az öngyilkosság, Animula Kiadó, Budapest, 2001.
38. **BURKARD, Joachim:** Die Mitgestaltung der Schulkultur als Aufgabe der Kirche. In: BURKARD, J./WEHRLE, P. (szerk): Schulkultur mitgestalten. Pastorale Anregungen und Modelle. Herder Verlag, Freiburg im Breisgau 2005.
39. **BUSI Etelka:** Nevelési szinterek 1. A család. ELTE TTK Multimédiapedagógia és Oktatástechnológia Központ, Budapest. Forrás: www.staff.u-szeged.hu Letöltés ideje: 2013.
40. **BYNG-HALL, J.:** Munkám családi szkriptekkel. Animula Kiadó, Budapest 2006/9.
41. **C. MOLNÁR Emma:** Az anyaság pszichológiája, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1996.
42. **CALVIN, John:** Institutes of Christian Religion. Transl. Henry Beveridge. Forrás: http://oll.libertyfund.org/?option=com_staticxt&staticfile=show.php%3Ftitle=535&chapter=218391&layout=html&Itemid=27 Letöltés ideje: 2012.11.
43. **CHANDLER, R.K./ JANET, G.B./GRIFFIN, M.:** The impact of home-based sexual education on rural adolescents sexual behavior and attitudes. In: Journal of Adolescent Health, Vol.18. Issue 2, 1996. Forrás: www.sciencedirect.com Letöltés ideje: 2013.04.
44. **Charles S. CARVER, Michael F. SCHEIER:** Személyiségpszichológia, Osiris Kiadó, Budapest, 2006. MOKROSCH, Reinhold: Wissen und Adoleszenz. Deutscher Studien Verlag, Weinheim, 1996.
45. **COLE, Michael/ COLE, Sheila R.:** Fejlődéslélektan, Osiris, Budapest, 1998.
46. **COLLMAR, Norbert:** Schulseelsorgerliche Kompetenzen von Pfarrern und Lehrkräften. In: KOERRENZ, Ralf/WERMKE, Michael (szerk): Schulseelsorge. Ein Handbuch. Vandenhoeck-Ruprecht, Göttingen 2008.
47. **COOPER, Terry D.:** Sin, Pride and Self-Acceptance. The Problem of Identity in Theological Psychology. Inter Varsity Press, Downers Grove 2003.
48. **COTTON, S./ LARKIN, E./ HOOPES, A. CROMER, B.A./ ROSENTHAL, S.:** The impact of adolescent spirituality on depressive symptoms and health risk

- behaviors. In: Journal of Adolescent Health Vol.36. 2005. Forrás: www.sciencedirect.com Letöltés ideje: 2013.04.
49. **COTTON, S./ZEBRACKI, K./ROSENTHAL, S/TSEVAT, J./DROTAR, D.:** Religion/Spirituality and adolescent health outcomes: a review. In: Journal of Adolescent Health. Vol. 38, Issue 4. 2006.
 50. **CROCKETT, L/PETERSEN, A.:** Pubertal Status and psychosocial development: Findings from the Early Adolescence Study. In: LERNER Richard/FOCH, Terryl (ed.): Biological-Psychological Interactions in Early Adolescence. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Hilsdale, New Jersey 1987.
 51. **CSIA Lajos:** Bibliai lélektan, százszorszép Kiadó és Nyomda Kft. Budapest, 1994.
 52. **CSIBI Sándor, CSIBI Mónika:** Egészségmagatartási és pszichés tényezők. In: Magiszter Pedagógusok szakmai-módszertani folyóirata. Romániai Magyar Pedagógus Szövetség, 1/2011. Forrás: www.rmpsz.ro Letöltés ideje: 2013.05.
 53. **CSÍKOS Csaba:** Iskolai matematikai bizonyítások és a bizonyítási képesség. In: Magyar Pedagógia, 99.évf. 1.sz. 1999.
 54. **CSILLAG Ferenc:** Napjaink jelensége: az agresszió. In: Magiszter Pedagógusok szakmai-módszertani folyóirata. Romániai Magyar Pedagógus Szövetség, 3/2008. Forrás: www.rmpsz.ro Letöltés ideje: 2013.05.
 55. **CSORBA János:** A gyermek-serdülőkor depresszió és kezelése. In: Hippocrates – Családorvosi és foglalkozás-egészségügyi folyóirat, V. évf. 4.sz. 2003. Forrás: www.medlist.com/HIPPOCRATER/V/4/272main.htm Letöltés ideje: 2013.04.
 56. **DAIGNEAULT, Isabelle, HEBERT, Martine, McDUFF, Pierre:** Men's and Women's childhood sexual abuse and victimisation in adult partner relationships: A study of risk factors. In: Child Abuse and Neglect 33. 2009.
 57. **DALLOS, R./ PROCTER, H.:** A családi folyamatok interakcionális szemlélete. In: BÍRÓ Sándor, KOMLÓSI Piroska (szerk): Családterápiás Olvasókönyv. 1. Animula Kiadó, Budapest 2001.
 58. **DAM, Harmjan/ MANN, Andreas:** In der Schulseelsorge bei schulischen Notfällen und Krisensituationen handlungsfähig sein. In: DAM, Harmjan/SPENN, Matthias (szerk): Qualifizierung Schulseelsorge. Comenius Institut, Münster 2009.
 59. **DAM, Harmjan/ SPENN, Mathias:** Evangelische Schulseelsorge. Hintergründe, Erfahrungen, Konzeptionen. Bd 2. Comenius Institut, Münster 2007.
 60. **DAM, Harmjan/DAUBE, Stefanie:** In der Schulseelsorge Spiritualität gestalten. In: DAM, Harmjan/ SPENN, Matthias (szerk): Qualifizierung Schulseelsorge. Comenius Institut, Münster 2009.
 61. **DAM, Harmjan/SPENN, Matthias:** Schulseelsorge in Deutschland – eine Situationsbeschreibung. In: DAM, Harmjan/SPENN, Matthias: Evangelische Schulseelsorge. Hintergründe, Erfahrungen, Konzeptionen. Comenius Institut, Münster 2/2010.
 62. **DAM, Harmjan:** Schulseelsorge, ein Handlungsfeld aus drei Quellen: Religionsunterricht, Jugendarbeit und Seelsorge. In: Fachbereich Kinder- und Jugendarbeit im Zentrum Bildung der EKH (szerk): Grenzgang zwischen Jugendarbeit, Schule und Seelsorge, Darmstadt 2003.
 63. **DAWKINS, Richard:** Atheists for Jesus, 2006.04.01. Forrás: <http://old.richarddawkins.net/articles/20-atheists-for-jesus> Letöltés ideje: 2012.11.
 64. **DE HEUS, P./ DIEKSTRA, R.F.W./ VAN DER LEDEN, B.I.:** Suicidaal gedrag van leerlingen in het voortgezet onderwijs. Hoe gaat de school om met suicidaal gedrag? In: WOLTERS, W.H.G./ DIEKSTRA, R.F.W./ KIENHORST, C.W.M. (red.): Suicidaal gedrag bij kinderen en adolescenten. Ambo/Baarn 1987.
 65. **DE WIT, J./ VAN DER VEER, G./ SLOT, V.W.:** Psychologie van de adolescentie. Ontwikkeling en hulpverlening. Uitgeverij Intro, Baarn 1997.

66. **DEAN, Kenda Creasy:** Proclaiming Salvation. Youth Ministry for the Twenty-First Century Church. In: *Theology Today*, Vol. 56, 2000. Forrás: www.sagepublications.com Letöltés ideje: 2011.11.
67. **DEEGENER, Günther:** Formen und Häufigkeiten der Kindesmisshandlung. In: **DEEGENER, Günther/KÖRNER, Wilhelm** (szerk): Kindesmisshandlung und Vernachlässigung. Ein Handbuch. Hogrefe, Göttingen 2005.
68. **DEMMEHUBER, Helmut:** 15 Jahre Schulpastoral in der Diözese Rottenburg Stuttgart – Bilanz und Perspektiven. In: KÜBLER, Alexander(Red): Notizblock. Bischöfliches Ordinariat der Diözese Rottenburg Stuttgart Hauptabteilung IX. Schulen. 36/2004. Letöltés helye és ideje: www.schulpastoral.drs.de / 2012.07
69. **DEMMEHUBER, Helmut:** Ein Blick über den Nachbarzaun: Katholische Schulpastoral in der Diözese Rottenburg-Stuttgart. In: DAM, Harmjan/SPENN, Matthias: Evangelische Schulseelsorge. Hintergründe, Erfahrungen, Konzeptionen. Comenius Institut, Münster 2/2010.
70. **DOMSGEN, Michael:** Seelsorge an Eltern. In: KOERRENZ, Ralf/WERMKE, Michael (szerk): Schulseelsorge. Ein Handbuch. Vandenhoeck-Ruprecht, Göttingen 2008.
71. **Donald W. WINNICOTT:** Az egyén fejlődése és a család, Animula Kiadó, Budapest, 2006.
72. **DONELSON, Elaine:** Psychology of Religion and Adolescents in the United States: past to present. In: *Journal of Adolescence*, 1999,no.22,
73. **DORN L./CROCKETT L./PETERSEN A.:** The Relations of Pubertal Status to Intrapersonal Changes in Young Adolescents. In: *Journal of Early Adolescence* 8/4. 1988. Forrás: www.jea.sagepub.com Letöltés ideje:2013.04.
74. **DRESCHER, Gerborg:** Acht Perspektiven zur Weiterentwicklung der evangelischen Schulseelsorge. In: DAM, Harmjan/SPENN, Matthias: Evangelische Schulseelsorge. Hintergründe, Erfahrungen, Konzeptionen. Comenius Institut, Münster 2/2010.
75. **DSM IV. Text Revision. Módosított DSM IV.** Animula Kiadó, Budapest 2001.215.
76. **DUNKAKE, Imke:** Die Entstehung der Schulpflicht, die Geschichte der Absentismusforschung und Schulschwanzen als abweichendes Verhalten. In: WAGNER, Michael (Hrsg): Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis. Juventa Verlag, Weinheim 2007.
77. **DUNN, John C.F.:** Unity and Diversity in the New Testament: An Inquiry into the Character of Earliest Christianity, SCM, London, 2006, 30-31.
78. **ÉBER Márk Áron:** Komplexitás-redukálva. In: *BUKSZ* 18(4)/2006.
79. **ELLISON, C.E./ LEVIN, J.S:** The Religion-Health Connection: Evidence, Theory and Future Directions. *Health Education and Behavior*, Vol.25 (6), 1998. Forrás: www.sagepublications.com Letöltés ideje: 2011.11.
80. **Emilia DOWLING/ Gill Gorrel BARNES:** Együttműködés a gyermekekkel és szüleikkel a különélés és válás során. *Coincidencia*, Budapest 2001.
81. **ENGEMANN, Wilfried:** Das Lebensgefühl im Blickpunkt der Seelsorge. Zum Seelsorglichen Umgang mit Emotionen. In: *Wege zum Menschen*, Vol.61.No.3. Vandenhoeck-Ruprecht, 2009.
82. **Erich NEUMANN:** Tiefenpsychologie und neue Ethik, Kindler Verlag BmbH, München, 1973. 3. Aufl.
83. **Erik H. ERIKSON:** Gyermekkor és társadalom, Osiris Kiadó, Budapest, 2002.
84. **ERLINGHAGEN, Karl:** Sakularisierung der deutschen Schule, Hannover, 1972.
85. **ETÉNYI Zsuzsa:** Vizsgálható-e a születési emlékezet kisgyerekeknél? In: Várándósság, születés és gyermeknevelés a magyarországi kultúrákban, Kongresszusi Tanulmánykötet, Anumula Kiadó, Budapest, 1999.
86. **FAIRBURN, C.G./SHAFFRAN, R./COOPER, Z.:** A cognitive behavioural theory of anorexia nervosa. In: *Behavior Research and Therapy*, Vol. 37. Issue 1. 1999. Forrás:

- www.sciencedirect.com Letöltés ideje: 2013.04.
87. **FAZAKAS István:** Tanügyi rendszerek Erdélyben a XIX.-XX. században. Pallas-Akadémia Könyvkiadó, Csíkszereda 2009.
 88. **FEKETE, Károly:** A református liturgikák története a XIX-XX. században, 2012.
 89. **FISCHER, Wolfgang:** Das missionarische Projekt der Lebensraumorientierten Seelsorge in Mainz. In: Missio konkret, 1/2007.
 90. **FLAMMER, August-ALSAKER, Françoise:** Entwicklungspsychologie der Adoleszenz, Verlag Hans Hübner, Bern-Göttingen-Toronto-Seattle 2002.
 91. **FLETT, John:** The Witness of God: The Trinity, Missio Dei, Karl Barth and the Nature of Christian Community, Eerdmans, Grand Rapids 2010,
 92. **FOWLER, James:** Die Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn. Gütersloher Verlag Gerd Mohn, 1991.
 93. **FÖLDES Petra:** Kényszer vagy lehetőség? Gondolatok a család és iskola viszonyáról. In: Új pedagógiai szemle 2006/7-8.
 94. **FRANKL, Viktor E.:** Az ember az értelemre irányuló kérdéssel szemben. Jel Kiadó, Budapest, 2005.
 95. **FREUD, Sigmund:** A lélekelemzés legújabb eredményei, Könyvjelző Kiadó, Nyíregyháza, 1993.
 96. **FREUND, Annegret:** Gewissensverständnis in der evangelischen Dogmatik und Ethik in 20. Jahrhundert, De Gruyter, Berlin, New York, 1994.
 97. **FRIEDMANN, Edwin H.:** Generation to Generation. The Guilford Press, New York 1985.
 98. **FROMM, Erich:** Psychoanalyse und Ethik, Diana Verlag, Stuttgart-Konstanz, 1954.
 99. **FRUTTUS István Levente:** A megtérés, mint valláslélektani jelenség, in: HORVÁTH Szabó Katalin (szerk): Valláspszichológiai tanulmányok, Akadémiai Kiadó, Budapest, 2003.
 100. **FRUYT, F./ De BOLLE, M./ McMRAE, R.R./ TERRACCIANO, A./COSTA? P.T.:** Assessing the Universal Structure of Personality in Early Adolescence. The NEO-PI-R and NEO-PI-3 in 24 Countries. In: Assessment, Vol. 16. No. 3. 2009.
 101. **GÁDOROS Júlia:** Depresszió és szorongásos zavarok gyermek- és serdülőkorban. In: Házi orvos Továbbképző Szemle, 2006/1, Forrás: www.sunrise.sote.hu/htsz/gadoros.htm Letöltés ideje: 2013.04.
 102. **GAGYI Katinka:** Felekezeti oktatás a kommunista rendszerben. In: Magiszter, pedagógusok szakmai-módszertani folyóirata, Romániai Magyar Pedagógus Szövetség, 2/2009. Forrás: www.rmpsz.ro Letöltés ideje: 2013.05
 103. **GEBAUER, Roland:** „Wir sind ja von seinem Geschlecht.” Überlegung zur Gottverwandtschaft des Menschen im Kontext der lukanischen Anthropologie. In: OORSCHOT, Jürgen van/IFF, Markus (Hg): Der Mensch als Thema theologischer Anthropologie. Beiträge in interdisziplinärer Perspektive. Neukirchener Verlag, Neukirchen-Vluyn, 2010.
 104. **GECCHIN, G.:** Milánói alapelvek – újra átgondolva. In: BÍRÓ Sándor, KOMLÓSI Piroska (szerk): Családterápiás Olvasókönyv. 1. Animula Kiadó, Budapest 2001.
 105. **GEDE Csongor:** A Nagyeniedi Református Kollégium története 1918-1948. In: Buzogány Dezső és Ósz Sándor Előd (szerk): Alma Mater. Erdélyi Református Egyházkerület, Kolozsvár 2006.
 106. **GENSCHMAR, Klaus:** Schulseelsorge – eine besondere Form der Pädagogischen Interaktion. Grin Verlag für akademische Texte, Clingen 2005.
 107. **GEORGE, E./ IVESON, C./ RATNER, H.:** Megoldásközpontú terápia – a de Shazer modell. Animula Kiadó, Budapest 2004/6.
 108. **GOLDENBERG, H. és I.:** Áttekintés a családról. 2/3. Animula Kiadó, Budapest 2008/20.

109. **GORDON, T.:** A szülői eredményesség tanulása. Gondolat Kiadó, Budapest 1990.
110. **GRAF, Alexander:** Mobbing. Theoretische und empirische Untersuchung von Konflikten im Bereich des Berufsschulwesens und Ableitung von Handlungsempfehlungen für Schule und Individuum. Kassel University Press, Kassel 2007.
111. **GRAHAM, Kings:** Christianity Connected: Hindus, Muslims and the world in the Letters of Max Warren and Roger Hooker. Zoetermeer, The Nederlands Boekcentrum 2002.
112. **GROM, B.:** Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind- Schul- und Jugendalters. 5. Aufl. Patmos, Düsseldorf 2000.
113. **GUNDO Lames:** Schulseelsorge, als soziales System, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart-Berlin-Köln, 2000.
114. **HABERMAS, Jürgen:** Zeit der Übergänge: Kleine politische Schriften, Suhrkamp Verlag, Berlin 2001, Bd IX.
115. **HALBE, Jörn:** Was sinn macht. Kompetenz kirchlicher Seelsorge und Beratung in gesellschaftlichen Spannungsfeldern. In: Wege zum Menschen, Vol59, No.2. Vandenhoeck-Ruprecht, 2007.
116. **HAREL-FISCH. Y./ SOPHIE, W./ FOGEL-GRINWALD, H. and co.:** Negative school perceptions and involvement in school-bullying: A universal relationship across 40 countries. In: Journal of Adolescence, Vol 34, 2011. Forrás: www.elsevier.com/locate/jado Letöltés ideje: 2013.04
117. **HARNACK, Adolf von:** A kereszténység lényege, Osiris Kiadó, Budapest, 2000.
118. **HARTUNG, Marianne:** Angst und Schuld in Tiefenpsychologie und Theologie. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz, 1979.
119. **HAUGLAND, S./WOLD, B./STEVENSON, J./AAROE, L.E./WOYNAROWSKA, B.:** Subjective health complaints in adolescence. A cross – national comparison of prevalence and dimensionality. In: European Journal of Public Health. Vol.11.nr1. 2001.4-10. Forrás: www.nuigalway.ie Letöltés ideje: 2013.04.
120. **HAUSCHILDT, Eberhard:** Mein Auftrag, meine Fachkompetenz, meine Rolle – Seelsorgerliche Identität zwischen Eigenem und Erwartetem. Vortrag vor dem Arbeitskreis für Seelsorge und Beratung und Supervision (im Bereich der Kölner Kirchenkreise und des SKV Köln) am 23. Juli 2003.2. Forrás: www.ekir.de Letöltés ideje: 2013.04.
121. **HAUSCHILDT, Eberhardt:** Alltagsseelsorge. Der Alltag der Seelsorge und die Seelsorge im Alltag. In: POHL-PATALONG, Uta/MUCHLINSKY, Frank(Szerk): Seelsorge im Plural. Perspektiven für ein neues Jahrhundert. Hamburg 1999.
122. **HAUSL, Maria:** Auf den Leib geschrieben. Körperbilder und -kozepte im Alten Testament. In: FREVEL, Christian: Biblische Anthropologie. Neue Einsichten aus dem Alten Testament. Herder Verlag, Freiburg-Basel-Wien 2010.
123. **HEGYINÉ FERCH Gabriella:** Családpaszichológia. Corvinus Kiadó 2003.211-219.
124. **HELLER, Thomas:** Notengebung. In: KOERRENZ, Ralf/WERMKE, Michael (szerk): Schulseelsorge. Ein Handbuch. Vandenhoeck-Ruprecht, Göttingen 2008.
125. **HENNING, Claudius, KNÖDLER, Uwe, ERGENZINGER, Ernst:** Problemschüler – Problemfamilien. Ein praktisches Lehrbuch zum systemischen Arbeiten mit schulschwierigen Kindern. Beltz Verl. 2000.
126. **HERMAN Judith:** Trauma és gyógyulás, Háttér Kiadó-Kávé Kiadó-NANE Egyesület, Budapest, 2003.
127. **HERVIEU-LÉGER, Daniele:** The Role of Religion in Establishing Social Cohesion. In: MICHALSKI, Krzysztof (ed.): Religion in the New Europe, CEU Press, Budapest 2006.
128. **HETHERRINGTON, E.M.:** A gyermek és a válás. In: HORVÁTH-SZABÓ Katalin (szerk.): Családpaszichológia I. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Piliscsaba 2001.

129. **HÉZSER Gábor:** A krízis. In: HORVÁTH-SZABÓ Katalin (szerk.): Családpaszichológia I. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Piliscsaba 2001.
130. **HÉZSER Gábor:** Miért? Rendszerszemlélet és lelkipásztori gyakorlat. Pasztorálpaszichológiai tanulmányok, Kálvin Kiadó, Budapest 2001.
131. **HÉZSER Gábor:** Pasztorálpaszichológiai tanulmányok. Elméletek , Irányzatok, emberkép. Debreceni Református Hittudományi Egyetem – Debrecen 2002.
132. **HÉZSER Gábor:** Pasztorálpaszichológiai szempontok az istentisztelet útkereséséhez, Kálvin János Kiadó, Budapest 2005.
133. **HILBERATH, Bernd Jochen:** Pneumatologie. Patmos Verlag, Düsseldorf 1994
134. **HILBERATH, Bernd Jochen:** Zur Personalität des Heiligen Geistes. In: Theologische Quartalschrift 173/1993.
135. **HILPERT, Martin:** Theorien schulischer Gewalt. (PhD disszertáció) Freie Universität Berlin 2003.
136. **HINSCH, Joachim:** A depresszióban szenvedő kliensekkel való foglalkozás. In: BRANDL-NEBEHAY, A./RAUSCHER-GFÖHLER, B./KLEIBEL-ARBEITHUBER, J.(szerk): Rendszerszemléletű családterápia. Alapok, módszerek, és aktuális trendek. Semmelweis Egyetem Mentálhigiéné Intézet-Párbeszéd Alapítvány, Budapest 2007.
137. **HIRSCH, Mathias:** Schuld und Schuldgefühl, Vandenhoeck-Ruprecht, Göttingen, 1998.
138. **HOLDER, D.W./ DURANT, R. HARRIS, T./ DANIEL, J.H./ OBEIDALLAH, D./ GOODMAN, E.:** The Association Between Adolescent Spirituality and Voluntary Sexual Activity. In: Journal of Adolescent Health, Vol.26. 2000. Forrás: www.sciencedirect.com Letöltés ideje: 2013.04.
139. **HOOD, Ralph W.-HILL, Peter C.-SPILKA, Bernard:** The Psychology of Religion: An Empirical Approach. The Guilford Press, New York, 2009.
140. **HORVÁTH-Szabó Katalin:** A házasság és a család belső világa. Semmelweis Egyetem Mentálhigiéné Intézet, Párbeszéd Alapítvány, Budapest 2007.
141. **HORVÁTH-Szabó Katalin:** Vallás és emberi magatartás, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Piliscsaba, 2007.
142. **HURRELMANN, Klaus:** Gewalt an Schulen. Bründel, Heidrun Beltz GmbH 2009. FORRÁS: www.kriminalpraevention.rip.de Letöltés ideje:2013.04.
143. **HUSMANN, Barbel:** Tage der Religiösen Orientierung. In: KOERRENZ, Ralf/WERMKE, Michael (szerk): Schulseelsorge. Ein Handbuch. Vandenhoeck-Ruprecht, Göttingen 2008.
144. **INGE, Seiffke-Krenke/ OVERBEEK, Geertjan/ VERMLUST, Ad:** Parent-child relationship trajectories during adolescence: Longitudinal associations with romantic outcomes in emerging adulthood. In: Journal of Adolescence, Vol.33, Issue 1, 2010. Forrás: www.sciencedirect.com Letöltés ideje: 2013.04.
145. **JACOBS, R./ REINECKE, M.A./GOLLAN, J./ KANE, P.:** Empirical evidence of cognitive vulnerability for depression among children and adolescents: A cognitive science and developmental perspective. In: Clinical Psychology Review, Vol. 28. Issue 5, 2008. Forrás: www.sciencedirect.com Letöltés ideje: 2013.04.
146. **JANOWSKI, Bernd:** Konstellative Anthropologie. Zum Begriff der Person im Alten Testament. In: FREVEL, Christian: Biblische Anthropologie. Neue Einsichten aus dem Alten Testament. Herder Verlag, Freiburg-Basel-Wien 2010.
147. **JENKINS, Hugh:** A változást okozó krízisek – egy közös vonás a családterápiákban. In: BÍRÓ Sándor, KOMLÓSI Piroska (szerk): Családterápiás Olvasókönyv. 1. Animula Kiadó, Budapest 2001.
148. **JENKINS, Hugh:** A rendszer kezelése. Válogatás egy család-specialistától. Animula Kiadó, Budapest 2006/17.
149. **JOSUTTIS, Manfred:** Segenskraefte. Potentiale einer energetischen Seelsorge. Chr. Kaiser Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2000.

150. **KAMPFER, Horst:** Gewalt, das Böse...und kein Ende. In: Wege zum Menschen, Vol59, No.4. Vandenhoeck-Ruprecht, 2007.
151. **KAMPFER, Horst:** Neid gebiert Gewalt: Ursprünge und Transformation. In: Wege zum Menschen Vol59.No1 Vandenhoeck-Ruprecht, 2007
152. **KARLE, Isolde:** Seelsorge in der Moderne. Eine Kritik der psychoanalytisch orientierten Seelsorgelehre. Neukirchen-Vluyn 1996.
153. **KARLE, Isolde:** Sinnlosigkeit aushalten! Ein Pladoyer gegen die Spiritualisierung von Krankheit. In: Wege zum Menschen, Vol 61 No.1. Vandenhoeck-Ruprecht 2009
154. **KAUFMAN, J./MARTIN, A./ ROBERT, A.K./ CHARNEY, D.:** Are Child-Adolescent-, and Adult-Onset Depression One and the Same Disorder? In: Biological Psychiatry. Vol.49. 2001.
155. **KERNBERG, Paulina F. Alan S. WEINER, Karen K. BARDENSTEIN:** Személyiségzavarok gyermek és serdülőkorban, Animula Kiadó, Budapest, 2007.
156. **KERNBERG, Paulina F., WEINER, Alan S., BARDENSTEIN, Karen K.:** Személyiségzavarok gyermek és serdülőkorban, Animula Kiadó, Budapest, 2007.
157. **KESSLER, R./ AVENEVOLI, S./ MERIKANGAS, K.R.:** Mood disorders in children and adolescents: an epidemiologic perspective. In: Biological Psychiatry, Vol.49. Issue 12. 2001. Forrás: www.sciencedirect.com Letöltés ideje: 2013.04.
158. **KÉZDY Anikó:** Fejlődési krízisek késő serdülő- és fiatal felnőttkorban. A vallásosság jelegzetességei és összefüggései a lelki egészséggel középiskolás és egyetemista mintában, Semmelweis Egyetem Mentális Egészségtudományok Doktori Iskola, PhD értekezés 2010.
159. **KÉZDY Anikó-MARTOS Tamás:** Vallási kételyek, In: Vallásosság és személyiség, Szerk: Horváth Szabó Katalin. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Budapest, 2007.
160. **KÉZDY-MARTOS-BOLAND-HORVÁTH-SZABÓ:** Religious doubts and mental health in adolescent and young adulthood. In: Journal of Adolescence, 2011,No.34.
161. **KIENHORST, C.W.M./ VAN GROENOU, M.I. Broese:** Jongeren en zelfdoding. In: WOLTERS, W.H.G./ DIEKSTRA, R.F.W./ KIENHORST, C.W.M. (red.): Suicidaal gedraag bij kinderen en adolescenten. Ambo/Baarn 1987.
162. **KIESSLING, Klaus:** Elternhaus-Pfarrhaus-Schulhaus. Tatorte sexueller Gewalt an Kindern und Jugendlichen. In: Wege zum Menschen, Vol.62. No.2. Vandehoeck-Ruprecht, 2010.
163. **KIESSLING, Klaus:** Vom vielfaltigen Ackerfeld. Religiöse Entwicklung von Kindern im mehrheitlichen konfessionslosen Kontext. Bericht zu einer Veranstaltung mit Anna-Katharina Szagun an der Hochschule Sankt Georgen in Frankfurt am Main. In: Wege zum Menschen, Vol59, No.2. Vandenhoeck-Ruprecht, 2007
164. **KITTEL, Joachim:** Ignatianische Experimente. Zur Grundlegung einer Padagogik ignatianischer Spiritualität in der Kinder- und Jugendarbeit. In: JUNG, Martina/KITTEL, Joachim: Schulpastoral konkret. Verlag Haus Altenberg, 2004.
165. **KLAMMER, G./ KLAR, S.:** Hogyan ismerék meg? A rendszerszemléletű családterápia ismeretelméleti alapjai. In: BRANDL-NEBEHAY, A./ RAUSCHER-GFÖHLER, B./ KLEIBEL-ARBEITHUBER, J. (szerk): Rendszerszemléletű családterápia. Alapok, módszerek, és aktuális trendek. Semmelweis Egyetem, Mentálhigiéné Intézet-Párbeszéd Alapítvány, Budapest 2007.
166. **KLESSMANN, Michael:** Seelsorge. Begleitung, Begegnung, Lebensdeutung im Horizont des christlichen Glaubens. Ein Lehrbuch. 3. Aufl. Neukirchener Verlag, 2010.
167. **KNAUSZ Imre:** Műveltség és autonómia, in: Új Pedagógiai Szemle, Szemle 2002/10
168. **KNEEZEL, Teresa T.-EMMONS, Robert A.:** Personality and Spiritual Development. In: The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence, Edit: ROELKEPARTAIN-KING-WAGENER-BENSON, Sage

- Publications Thousand Oaks London New Delhi 2006.
- 169.KOERRENZ, Ralf/WERMKE, Michael** (szerk): Schulseelsorge. Ein Handbuch. Vandenhoeck-Ruprecht, Göttingen 2008.
 - 170.KOERRENZ, Ralf**: Schulseelsorge – eine padagogische Grundlegung. In: KOERRENZ, Ralf/WERMKE, Michael (szerk): Schulseelsorge. Ein Handbuch. Vandenhoeck-Ruprecht, Göttingen 2008.
 - 171.KOHLBERG, Lawrence**: Die Psychologie der Moralentwicklung, Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main, 1994.
 - 172.KOVÁCSNÉ-SZABADI Erzsébet** Tünde: A Marosvásárhelyi Református Kollégium története 1918-1948. In: Buzogány Dezső-Ősz Sándor Előd (szerk): Alma Mater, Erdélyi Református Egyházkerület, Kolozsvár 2006.
 - 173.KOZMA Zsolt** (szerk): Teológiai idegen szavak, kifejezések, szólások szótára. Református Egyház Misztótfalusi Kiss Miklós Sajtóközpont, Kolozsvár 2005.
 - 174.KRAEHENBÜHL, V./ JELLOUSCHEK, H./ KOHAUS-JELLOUSCHEK, M./ WEBER, R.:** Mozaikcsaládok. Animula Kiadó, Budapest 2007
 - 175.KRAMER, Anja**: Aktuelle Tendenzen in der Seelsorge und ihre Bedeutung für die Schulseelsorge. In: DAM, Harmjan/SPENN, Mathias: Evangelische Schulseelsorge. Hintergründe, Erfahrungen, Konzeptionen. Bd 2. Comenius Institut, Münster, 2007.
 - 176.KRAMER, Anja**: Gewalt in der Schule: Erscheinungsformen, Ursachen, Praventio. In: KOERRENZ, Ralf/WERMKE, Michael (szerk): Schulseelsorge. Ein Handbuch. Vandenhoeck-Ruprecht, Göttingen 2008.
 - 177.KRAWCZAK, Peter**: Impuls „Gott in der Schule ein Gesicht geben”. Fachtagung Schulpastoral Köln am 08.März 2008 Kardinal Schulte Haus – Bensberg.6. Forrás: www.erzbistum-koeln.de Letöltés ideje: 2013.04.
 - 178.KREIDER, Alan/KREIDER, Eleanor**: Worship and Mission After Christendom, Paternoster, Milton Keynes-Colorado Springs-Hyderabad 2009.
 - 179.KREIDER, Alan**: The Change of Conversion and the Origin of Christendom, Trinity Press, Harrisburg 1999.
 - 180.KRUHOFFER, Gerald**: Der Mensch – Das Bild Gottes. Vandenhoeck-Ruprecht, 1999.
 - 181.KULCSÁR Zsuzsa**: Egészségpszichológia, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 1998.
 - 182.KUTCHER, S./ KUSUMAKAR, V./ LeBLANC, J./ SANTOR, D./ LAGACE, D./ MOREHOUSE, R.:** The characteristics of asymptomatic female adolescents at high risk for depression: the baseline assessment form a prospective 8-year study. In: Journal of Affective Disorders. Vol.79. Issues 1-3. 2004. Forrás: www.sciencedirect.com Letöltés ideje: 2013.04.
 - 183.LAMES, Gundo**: Schulseelsorge als soziales System. Ein Beitrag zu ihrer praktisch-theologischen Grundlegung, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart-Berlin-Köln 2000.
 - 184.LAMMER, Kerstin**: Den Tod begreifen. Neue Wege in der Trauerbegleitung. 2. Aufl. Neukirchener Verlag 2004.
 - 185.LAWRENCE, R.T.:** Measuring the Image of God: The God Image Inventory and the God Image Scales. In, Journal of Psychology and Theology, 1977.
 - 186.Legea Educatiei Nationale.** In: Monitorul Oficial al Romaniei, Partea I. Anul 179. (XXIII), nr 18. Luni, 10 ianuarie 2011. Titlul I. Art.13. és Art.16.
 - 187.LENTNER, Rudolf**: Feste feiern will gelernt sein. Liturgisches Lernen in der Schule. In: Mitteilungen. Zeitschrift der Religionslehrerinnen und -lehrer der Erzdiozese Salzburg. 2/2011.
 - 188.LESSING, Eckhard**: Theologische Realenzyklopadie 12. Szócikk: Geist/Heiliger Geist/Geistesgaben V Dogmatisch un Ethisch.
 - 189.LÉVY-GARBOUA, L./ LOHÉAC, Y./ FAYOLIE, B.:** Preference formation, school dissatisfaction and risky behavior of adolescents. In: Journal of Economic Psychology. Vol.27, Issue 1. 2006. Forrás: www.sciencedirect.com Letöltés ideje: 2013.04.

190. **LEYMANN, H.:** Mobbing. Psychoterror am Arbeitsplatz und wie man sich dagegen wehren kann. Reinbek, Rowohlt 1993.
191. **LIEDELOFF, Jean:** Az elveszett boldogság nyomában. Kétezerregy Kiadó, 2007.
192. **LIEFFIJN, R.:** Studeren onder invloed. Gezinsopvattingen onder invloed van maatschappelijke ontwikkelingen. In: LIEFFIJN, R./ VERKADE, J.A./ JANSSEN, J.: Ontwikkelingsproblemen bij tieners. Maatschappelijke ontwikkelingen in relatie tot problemen bij adolescenten. Ammersfoortse Studies 19. Uitgeverij J.J. Groen en Zoon, Leiden 1995.
193. **LINDBERG, L.D./MADDOW-ZIMMET, I.:** Consequences of Sex Education on Teen and Young Adult Sexual Behaviors and Outcomes. In: Journal of Adolescent Health. Vol.51, Issue 4. 2012. Forrás: www.sciencedirect.com Letöltés ideje: 2013.04.
194. **LOHSE, Timm H.:** Das Kurzgespräch in Seelsorge und Beratung. Eine Methodische Anleitung. Vandenhoeck-Ruprecht, Göttingen 2003.
195. **LOSONCZI Ágnes:** A legnagyobb életforduló: a gyerekvárás, szülés, születés – a társadalomkutató szemével. In: Várandósság, születés és gyermeknevelés a magyarországi kultúrákban, Kongresszusi Tanulmánykötet, Anumula Kiadó, Budapest, 1999.
196. **LÖBLE, Markus/METZGER, W./HOHLOCH, U./NAUMANN, A./FELBEL, D:** Tod und Sterben in der Vorstellung von Kindern und Jugendlichen. In: Fortbildung Krisenintervention, 23.Jhrg.10/2000.
197. **LUHMANN, Niklas:** Bevezetés a rendszerelméletbe. Gondolat Kiadó, Budapest 2006.
198. **LUTHER Márton:** A világi felsőségről. W.A. XI.251 12-13.
199. **M.L. HOFFMAN:** Vom Empathischen Mitleiden zur Solidarität, in: G. SCHREIER (szerk): Moralische Entwicklung und Erziehung, Aachen, 1993.
200. **MACH, Barbara Staedtler:** Kinderseelsorge, Vandenhoeck - Ruprecht 2004,
201. **MacMARTIN, Clare:** Disclosure as Discourse. In: Theory and Psychology, Vol. 9. (4), 1999. Forrás: www.sagepublications.com Forrás: 2011.11.
202. **MADARAS Piroska:** A Marosvásárhelyi Kollégium háború utáni évei. Részletek Madaras Piroska: A Marosvásárhelyi Ev. Református Kollégium története 1944-1984 című, a marosvásárhelyi Mentor Kiadónál előkészületben levő könyvéből. In: Magiszter, pedagógusok szakmai-módszertani folyóirata, Romániai Magyar Pedagógus Szövetség, 1/2008. Forrás: www.rmpsz.ro Letöltés ideje: 2013.05.
203. **MALBON, K.M./ OJONG, T./ SACK, A.N.:** 20. Access To Sexual Health Education and Care for Adolescents: Using Technology. In: Journal of Adolescent Health, Vol.50, Issue 2. 2012. Forrás: www.sciencedirect.com Letöltés ideje: 2013.04.
204. **MARGITICS Ferenc és PAUWLIK Zsuzsa:** Megküzdési stratégiák preferenciájának összefüggése az észlelt szülői nevelői hatásokkal. Magyar Pedagógia 106. évf. 1.sz. 2006.
205. **MARTOS Tamás:** Vallásosság és az értelmes élet pszichológiája. In: Vallásosság és személyiség, Szerk: Horváth Szabó Katalin. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Budapest, 2007.
206. **MAXWELL, Ian Douglas:** Civilisation or Christianity? The Scottish Debate on Mission Methods, 1750-1835. In: STANLEY, Brian (Edit.): Christian Missions and the Enlightenment, Curzon Press Ltd, Richmond, Surrey, U.K.; Grand Rapids, Michigan/Cambridge, U.K. 2001.
207. **McDONALD, A./BECK, R.-ALLISON, S.-NORSWORTHY, L.:** Attachment to God and Parents: Testing the Correspondence vs. Compensation Hypotheses. In: Journal of Psychology and Christianity, , Vol 24, No.1. 2005.
208. **McGRATH, Alister:** Bevezetés a keresztény teológiába, Osiris Kiadó, Budapest 2002.
209. **McLEOD, Hugh:** Separation of Church and State: An Elusive (Illusive?) ideal. In: GABRIEL, K./ GARTNER, C./ POLLACK, D.(Hrgg.): Umstrittene Sakularisierung.

- Soziologische und historische Analysen zur Differenzierung von Religion und Politik, Berlin University Press 2012.
210. **MENDL, Hans:** Schulpastoral. Schulpadagogische, theologische und religionspädagogische Rahmendaten. In: JUNG, Martina/KITTEL, Joachim: Schulpastoral konkret. Verlag Haus Altenberg, 2004.27-30. V.ö. LAMES, Gundo: Schulseelsorge als soziales System. Ein Beitrag zu ihrer praktisch-theologischen Grundlegung. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart-Berlin-Köln 2000.
 211. **MENDLE, J./TURKHEIMER, E. /EMERY, R.:** Detrimental Psychological Outcomes Associated with Early Pubertal Timing in Adolescent Girls. In: PMC 2010.August 24. (PMCID:PMC2927128) Letöltés helye: www.ncbi.nlm.gov Letöltés ideje: 2013.04.
 212. **MERTES, Klaus P.:** Schulseelsorge. Anregungen zur Praxis. In: JUNG, Martina/KITTEL, Joachim: Schulpastoral konkret. Verlag Haus Altenberg, 2004.
 213. **MEYERBERG, Jan:** Seelsorge als Prozess. Eine empirische Studie zum Kompetenz- und Berufsprofil von Seelsorgerinnen und Seelsorgern. In: Studien zur Theologie und Praxis der Seelsorge, Bd49. Echter Verlag, Würzburg 2002.
 214. **MINUCHIN, S./ ROSMAN, B.L./ BAKER, L.:** Pszichoszomatikus családok. Animula Kiadó, Budapest 1995/22.
 215. **MINUCHIN, Salvador:** Családok és családterápia. Animula Kiadó, Budapest 2006.
 216. **MOON, Garry W.:** Spiritual Direction and the Care of Souls. IVP 2004
 217. **MORGENTHALER, Christoph:** Rezension zu Klaus Winkler: Seelsorge. In: Wege zum Menschen, Jg. 51. 1999.
 218. **MORGENTHALER, Christoph:** Systemische Seelsorge. Impulse der Familien- und Systemtheorie für die kirchliche Praxis. Kohlhammer Verlag Stuttgart 1999.
 219. **MÖHRING, Britta/SCHNEIDER, Evelyn:** In der Schulseelsorge ressourcenorientiert Gespräche führen. In: DAM, Harmjan/SPENN, Matthias (szerk): Qualifizierung Schulseelsorge. Comenius Institut, Münster 2009.
 220. **MÖLLER, Christian:** Einführung in die praktische Theologie, Francke Verlag, Tübingen 2004.
 221. **NAURATH, Elisabeth:** Seelsorge als Leibsorge. Perspektiven einer leiborientierten Krankenhausseelsorge. Stuttgart-Berlin 2000.
 222. **NEBEHAY, A/ GEYERHOFER, S./ WOLF, F.:** A rendszerszemléletű terápia története. In: BRANDL-NEBEHAY, A./ RAUSCHER-GFÖHLER, B./ KLEIBEL-ARBEITHUBER, J. (szerk): Rendszerszemléletű családterápia. Alapok, módszerek, és aktuális trendek. Semmelweis Egyetem, Mentálhigiéné Intézet-Párbeszéd Alapítvány, Budapest 2007.
 223. **NÉMETH Dávid:** A lelkiismeret működésének pszichológiája. In: Collegium Doctorum, 2006.
 224. **NÉMETH Dávid:** Isten munkája és az ember lehetőségei a lelkigondozásban. Kálvin Kiadó, 1993.
 225. **NEUSCHAFER, Reiner Andreas:** Das brennt mir auf der Seele. Anregungen für eine seelsorgliche Schulkultur. Vandehoek-Ruprecht Göttingen 2007.
 226. **NEY, Philip G./ PEETERS-NEY, Marie A.:** Abortusztúlélők, Agape Életvédő Alapítvány-Koinónia, Kolozsvár 2001.
 227. **NIPKOW, Karl Ernst:** Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf. Chr. Kaiser Verlag, München 1986.
 228. **NIPKOW, Karl Ernst:** The Human Image of God – Reflections on a Paradox. In: ZIEBERTZ, Hans Georg: The Human Image of God, Koninklijke Brill, Leiden, 2001.
 229. **NOORT, Gerrit, PAAS, Stefan, ROEST, de Henk, STOPPELS, Sake:** Als een kerk opnieuw begint. Boekencentrum, Zoetermeer 2008.
 230. **NURMI, Jan-Erik/PULIAINEN, Harry:** The changing parent-child relationship, self-esteem and intelligence as determinants of orientation to the future during early

- adolescence. In: Journal of Adolescence, Vol.14. 1991/1, Forrás: www.sciencedirect.com Letöltés ideje: 2013.04.
- 231. NYITRAI Erika: Az érintés hatalma. AduPrint Kiadó, 2011.**
- 232. OERTER, R./ DREHER, R.:** Das Jugendalter. In: OERTER, R. /MONTADA, L. (Szerk.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim 1995.
- 233. OERTER, Rolf/ MONTADA, Leo:** Entwicklungspsychologie, Psychologie VerlagsUnion, Weinheim, 1995.
- 234. OLIVER, Pamela H./GUERIN, Diana Wright/COFFMANN, Jaqueline K.:** Big five parental personality traits, parenting behaviors, and adolescent behavior problems: A mediation model. In: Personality and Individual Differences, Vol. 47. Issue 6. 2009. Forrás: www.sciencedirect.com Letöltés ideje: 2013.04.
- 235. OLVEUS, Dan:** Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten. - und tun können. 3. Aufl. Bern 2002.
- 236. OMAN, D./ THORESEN, C.E.:** „Does Religion Cause Health?\": Differing Interpretations and Diverse Meanings. In: Journal of Health Psychology, Vol.7.(4) 2002.
- 237. ÓNODY Sarolta, VIKÁR György:** A krízis. In: Életesemények lelki zavarai. Szerk: PÁVEL Magda, Semmelweis Egyetem Mentálhigiéné Intézet-Párbeszéd Alapítvány, Budapest, 2005.
- 238. OPPENHAUSER, Viktoria Munk:** Schulinternes Notfallmanagement und mögliche Rolle der Schulseelsorge aus Sicht einer Schulpsychologin. In: DAM, Harmjan/SPENN, Matthias (szerk): Qualifizierung Schulseelsorge. Comenius Institut, Münster 2009.
- 239. OTTO, Rudolf:** A szent, Osiris Könyvtár, Budapest 2001.
- 240. PAAS, Stefan:** Post-Christian, Post-Christendom and Post Modern Europe: Towards the Interactions of Missiology and the Social Sciences, Mission Studies 28.nr1. BRILL, 2001.
- 241. PAAS, Stefan:** The Crisis of Mission in Europe – Is There a Way Out? In: Scandinavian Evangelical E-Journal 2012/3. Forrás: www.see-j.net/index.php/SEE-J/article/view/130/122 Letöltés ideje: 2012.11.
- 242. PAAS, Stefan:** The Making of a Mission Field: Paradigms of Evangelistic Mission in Europe. In: Exchange: Journal of Missiological and Ecumenical Research. Volume: 41: 1, 2012.
- 243. PAAS, Stefan:** Vrede Stichten: Politieke meditatie, Boekcentrum, Zoetermeer 2007.
- 244. PAAS, Stefan:** Missionaire ecclesiologie in een tijd van individualisering. In: Theologia Reformata 54.4, 2011
- 245. PANNENBERG, Wofhart:** Anthropology in Theological Perspective, The Westminster Press, Philadelphia, 1985.
- 246. PANNENBERG, Wofhart:** Christianity in a Secularized World, SCM Press, London 1988.
- 247. PATTON, G./SELZER, R/COFFEY, C./CARLIN, J.WOLFE, R.:** Onset of Adolescent eating disorders: population based cohort study over 3 years. BMJ 1999. Forrás: www.bmj.com Letöltés ideje: 2013.04.
- 248. PELKONEN, M./ MARTTUNEN, M./ KAPRIO, J./ HUURRE, T./ ARO, H.:** Adolescent risk factors for episodic and persistent depression in adulthood. A 16-year prospective follow-up study of adolescents. In: Journal of Affective Disorders. Vol.106, Issues 1-2. 2008.
- 249. PETERMANN, Anna-Christina:** Schulseelsorge – ein junges kirchliches Handlungsfeld im Schulalltag und in Krisenzeiten. LIT Verlag, Berlin 2011.46-53.
- 250. PFOHL, William:** Top Ten Things to Consider in a Crisis. Die 10 wichtigsten Dinge, die man bei einer Krise berücksichtigen sollte (Ford: Hans Georg/Jonathan Haehnel Pfaffenhofen). 2008. Forrás: www.schulpastoral.drs.de/pastoralpraxis/krisenseelsorge

Letöltés ideje: 2013.04.

251. **PINCUS, L./ DARE, C.:** Titkok a családban. A meghitt kapcsolatok rejtett rétegei, Animula Kiadó, Budapest 2007.
252. **PIPER, Hans-Christoph:** Meghívás beszélgetésre. Vandenhoeck u. Ruprecht Verlag, Göttingen, Debrecen, 2003.
253. **PLESSNER, Helmuth:** Conditio Humana, in: Gesammelte Schriften, Suhrkamp, 1983.
254. **PONGRATZ, Ludwig:** Pädagogik im Prozess der Moderne. Studien zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule, Weinheim, 1989.
255. **RANSCHBURG, Jenő:** Félelem, harag, agresszió. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 2004.
256. **RIZZUTO, A. M.:** The Birth of the Living God. A Psychoanalytic Study, The University of Chicago Press, 1979.
257. **RIZZUTO, A.M.:** Critique of the contemporary literature in the scientific study of religion. Paper presented at the annual meeting of the Society for the Scientific Study of Religion, New York, 1970, (www.godimage.org/rizzuto.pdf.)
258. **ROBU Magda – MARTOS Tamás:** Istenkép és vallásosság. In Vallásosság és személyiség, Szerk: Horváth Szabó Katalin. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Budapest, 2007.
259. **ROTHGANGEL, Martin:** Kindesmissbrauch/Gewalt in der Familie. In: KOERRENZ, Ralf/WERMKE, Michael (szerk): Schulseelsorge. Ein Handbuch. Vandenhoeck-Ruprecht, Göttingen 2008.
260. **RUSSINGER, Ulrike:** Evészavarok. In: BRANDL-NEBEHAY, A./RAUSCHER-GFÖHLER, B./KLEIBEL-ARBEITHUBER, J.(szerk): Rendszerszemléletű családterápia. Alapok, módszerek, és aktuális trendek. Semmelweis Egyetem Mentálhigiéné Intézet-Párbeszéd alapítvány, Budapest 2007.
261. **RÜTTIGER, Gabriele:** Schulpastoral an kirchlichen Schuléen: Christsein leben und erleben. In: JUNG, Martina/KITTEL, Joachim: Schulpastoral konkret. Verlag Haus Altenberg, 2004.
262. **RÜTTIGER, Gabriele:** Vom Umgang mit Tod und verschiedenen Religionen und die Bestattung Verstorbener ohne Religionszugehörigkeit. In: Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern, Katholisches Schulkommissariat in Bayern (szerk): „Wenn der Notfall eintritt.“ Ein Handbuch für den Umgang mit Tod und anderen Krisen in der Schule, Heilsbronn 2008.
263. **SALLAY Hedvig-MÜNICH Ákos:** Családi nevelési attitűdök percepciója és a self-fejlődéssel való összefüggései. In: Magyar pedagógia 99.évf. 2. szám. 1999.
264. **SALLINEN, Marjukka/KINNUNEN, Ulla/RÖNKA, Anna:** Adolescent's experiences of parental employment and parenting: connections to adolescents' well being. In: Journal of Adolescence, Vol. 27, Issue 3. 2004.
265. **SAUTER, Gerhard:** Das verborgene Leben. Eine theologische Anthropologie. Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh, 2011.
266. **SÁVAI János:** A lelkipozíció elmélete és gyakorlata. Készült a Humánerőforrás – fejlesztési Operatív Program támogatásával, a HEFOP-3.3.1.-P-2001-06-0019/1.0 projekt keretében. Forrás: www.gfhf.hu Letöltés ideje: 2013.04.
267. **SCHAFER, Andrea:** Pneumadramatik. Entwurf einer Dramatischen Theologie des Geistes. Fachbereich 1. Katholische Theologie (Systematische Theologie) Geisteswissenschaften der Universität Duisburg-Essen. PhD disszertáció. 2009. Forrás: www.duepublico.uni-duisburg-essen.de. Letöltés ideje: 2013.03.
268. **SCHARFENBERG, Joachim:** Seelsorge als Gespräch. Zur Theorie und Praxis der Gesprächsführung. 5. Aufl. Vandenhoeck – Ruprecht, Göttingen 1992.
269. **SCHERER, James A:** Gospel, Church, & Kingdom: Comparative studies in world mission theology, Wipf and Stock: Eugene 1987.

270. **SCHILLAK, Wolfgang:** Gewissen und Identität, Peter Lang, Frankfurt am Main-Bern-New York, 1986.
271. **SCHMITT, Hanspeter:** Sozialität und Gewissen, Lit Verlag, Wien, 2008.
272. **SCHMITZ, Stefan:** Was macht die Kirche in der Schule? Religionsunterricht und Schulpastoral 30 Jahre nach dem Würzburger Synodenbeschluss. In: COLLET, G./METTE, N./SCHMALZE, U./STEINKAMP, H. (Szerk): Theologie und Praxis, Lit Verlag Münster, Bd. 18.
273. **SCHNEIDER-FLUME, Gunda:** Perfekionierte Gesundheit als Heil? Theologische Überlegung zu Ganzheit, Heil und Heilung. In: Wege zum Menschen, Vol. 61, No 2, Vandenhoeck-Ruprecht, 2009.
274. **SCHNEIDER-HARPPRECHT, Christoph:** Geleitwort. In: DAM, Harmjan/SPENN, Matthias (szerk): Qualifizierung Schulseelsorge. Comenius Institut, Münster 2009.
275. **SCHOLZE, Margaret:** Terápiás rendszerek – terápiás kapcsolatok/magatartás. In: BRANDL-NEBEHAY, A./ RAUSCHER-GFÖHLER, B./ KLEIBEL-ARBEITHUBER, J. (szerk): Rendszerszemléletű családterápia. Alapok, módszerek, és aktuális trendek. Semmelweis Egyetem, Mentálhigiéné Intézet-Párbeszéd Alapítvány, Budapest 2007.
276. **SCHUETZE, Pamela/EIDEN, Rina Das:** The relationship between sexual abuse during childhood and parenting outcomes: Modeling direct and indirect pathways. In: Child Abuse and Neglect, 29. 2005. Forrás: www.sciencedirect.com Letöltés ideje: 2013.04.
277. **Schulpastoral als lebensraumorientierte Seelsorge.** In: Katechetische Blätter, 2. 2007.
278. **SCHULZE, Gerhard:** Die Erlebnisgesellschaft. Kulturosoziologie der Gegenwart. Campus Verlag, Frankfurt/Main 1992.
279. **Schüler-SMD: Der Notfalbaukasten.** Hilfen für den Umgang mit Krisen in der Schule. Forrás: www.smd.org Letöltés ideje: 2013.04.
280. **SCHWEITZER, Friedrich:** Distorted, Oppressive, Fading Away? The Dialogical Task of Practical Theology, and the Human Image of God. In: ZIEBERTZ, Hans Georg: The Human Image of God, Koninklijke Brill, Leiden, 2001.
281. **SCHWEITZER, Friedrich:** Vallás és életút. Kálvin Kiadó, Budapest 1999.
282. **Schwerpunkte kirchlicher Verantwortung im Bildungsbereich.** In: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 1971-1975. Forrás: www.dbk.de. Letöltés ideje: 2011.11.
283. **SEIBT, Markus:** Schulpastoral an berufsbildenden Schulen des dualen Schulsystems. LIT Verlag, Berlin 2008.
284. **Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg):** Schulpastoral – der Dienst der Kirche an den Menschen im Handlungsfeld Schule. Bonn 1996.
285. **SELVINI-PALAZZOLI, M./ BOSCOLO, L./ GECCHIN, G./ PRATA, G.:** Hipotézis készítés, cirkularitás és neutralitás: a családterápiás ülés vezetésének három vezérelve. In: BÍRÓ Sándor, KOMLÓSI Piroska (szerk): Családterápiás Olvasókönyv. 1. Animula Kiadó, Budapest 2001.
286. **SHAH, Hanne:** Vom Umgang mit Trauer in der Schule. Handreichung für Lehrkräfte und Erzieher/innen. Ministerium für Kultus Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg), Stuttgart 2008.
287. **SHAREY, J./ REIMER, J./Kohlberg, L.:** The Kibbutz as a model for moral education: A longitudinal cross-cultural study. In: Journal of Applied Developmental Psychology. Vol. 6, Issues 2-3. 1985. Forrás: www.sciencedirect.com Letöltés ideje: 2013.04.
288. **SHERMA, R./FREDMAN, N.:** Strukturális technikák pár- és családterápiában. Animula Kiadó, Budapest 2007/8.

289. **SIEGEL, Judith:** A bizalom helyreállítása. Tárgykapcsolati párterápia, Animula Kiadó, Budapest 2004/11.
290. **SIMONS, Dominique/WURTELE, Sandy:** Relationship between parent's use of corporal punishment and their children's endorsement of spanking and hitting other children. In: Child Abuse and Neglect. Vol 34, Issue 9. 2010. Forrás: www.sciencedirect.com Letöltés ideje: 2013.04.
291. **SMITH, David:** Mission After Christendom. Darton Longman Todd LTD, London 2003.
292. **SMITH, Stacy:** Exploring the Interaction of Trauma and Spirituality. In: Traumatology, Vol. 10. No. 4. 2004. Forrás: www.sagepublication.com Letöltés ideje: 2011.11.
293. **STAEDTLER-MACH, Barbara:** Kinderseelsorge. Seelsorge mit Kindern und ihre pastoralpsychologische Bedeutung. Vandenhoeck-Ruprecht, Göttingen 2004.
294. **STANLEY, Brian CF.:** Christian Missions and the Enlightenment. Erdemans: Grand Rapids 2001.
295. **STARK, Rodney:** Efforts to Christianize Europe, 400-2000. In: Journal of Contemporary Religion, 2001.Nr:16.1.
296. **STIGLBAUER, B./GNAMBS, T./ GAMSJAGER, M./ BATINIC, B.:** The upward spiral of adolescents' positive school experiences and happiness: Investigating reciprocal effects over time. In: Journal of School Psychology, Vol. 51, Issue 2. 2013. Forrás: www.sciencedirect.com Letöltés: 2013.04.
297. **STORATH, Roland/ENGELBRECHT, Arthur:** Krisensituationen, Gewalt und Tod in der Schule. In: Schulverwaltung Spezial 1/2004. Forrás: www.schule-bw.de/lehrkraefte/beratung Letöltés ideje: 2013.04. valamint
298. **STORCZ Judit- DÁNOS Lászlóné:** PIC és korai kötődés, in: Várandósság, születés és gyermeknevelés a magyarországi kultúrákban, Kongresszusi Tanulmánykötet, Animula Kiadó, Budapest, 1999.
299. **SÜLE Ferenc:** Az életerő forrásai a családban. Szent István Társulat, Budapest 2009.
300. **SÜLE Ferenc:** Családi élet és lelki egészség, Magyarországi Evangélikus egyház Missziói Bizottsága, Budapest 2006.
301. **SÜLE Ferenc:** Valláspatológia, Gyuró Art-Press, Szokolya 1997.
302. **SZABÓ Éva, LŐRINCZI János:** Az iskola légkörének lehetséges pszichológiai mutatói. In: Magyar Pedagógia, 98. évf. 3.sz. 1998. Forrás: www.magyarpedagogia.hu Letöltés ideje: 2013.04.
303. **SZÉKELY Iлона:** Tárgykapcsolat elmélet családterápiában. Animula Kiadó, Budapest 2003/10.
304. **SZŐNYI Gábor, FÜREDI János (szerk):** A pszichoterápia tankönyve, Medicina Könyvkiadó ZRT, Budapest, 2008.
305. **THAILHEIMER, Beate:** Aufbau von Schulpastoral vor Ort – Konzeptentwicklung. In: Kirchliche Arbeitsstelle für Fernstudien/Theologie im Fernkurs bei der Domschule Würzburg (Hrsg): Schulpastoral Befähigung zum Dienst von Christinnen und Christen in der Schle. StE VIII. Würzburg, 1998.
306. **THAILHEIMER, Beate:** Blick zurück – Blick nach vorne. In: Lebendige Seelsorge, 2003/2.
307. **THIESELTON, Anthony C.:** Interpreting God and the Postmodern Self. On Meaning, Manipulation and Promise, T&T Clark, Edinburgh 1995.
308. **THOMA, Christoph:** Gyerekek és fiatalok feltűnő viselkedésmódjai. In: BRANDL-NEBEHAY, A./RAUSCHER-GFÖHLER, B./KLEIBEL-ARBEITHUBER, J.(szerk): Rendszerszemléletű családterápia. Alapok, módszerek, és aktuális trendek. Semmelweis Egyetem Mentálhigiéné Intézet-Párbeszéd alapítvány, Budapest 2007.
309. **THURNEISEN, Eduard:** Die Lehre von der Seelsorge. Kaiser Verlag, 1948.
310. **TILLICH, Paul:** Rendszeres Teológia, Osiris Kiadó, Budapest, 2000.

311. **TISCHLER, Günther:** Wenn das Überleben gelingen soll, in: Hubert WINDISCH (szerk): Mut zum Gewissen, Verlag Friedrich Pustet, Regensburg, 1987.
312. **TÓTH Béla:** Második rendbéli bevezetés. In: Educatio, szerk. Sáska Géza, 2004/2. Forrás: <http://www.hier.iif.hu> Letöltés ideje: 2011.11.
313. **TÓKÉS Attila:** A Kolozsvári Református Kollégium története 1918-1948. In: Buzogány Dezső-Ősz Sándor Előd (szerk): Alma Mater, Erdélyi Református Egyházkerület, Kolozsvár 2006.
314. **TREAGOLD, Richard:** Transcendent Vocations: Their Relationship to Stress, Depression and Clarity of Self-Concept. In: Journal of Humanistic Psychology, Vol.39. No. 1. 1999. Forrás: www.sagepublication.com Letöltés ideje: 2011.04.
315. **TZSCHEETSCH, W.:** Die Bildungsherausforderung: Religionsunterricht ind Schulpastoral als Aufgabe für die Kirche. In: BURKARD, J./WEHRLE, P. (Szerk): Schulkultur mitgestalten. Pastorale Anregungen
316. **UPSON, Paul:** Játék, munka és identitás. In: ANDERSON, Robin-DARTINGTON, ANNA: A serdülés vihara klinikus szemmel, Animula Kiadó, Budapest, 2007.
317. **VAN DER MEULEN, H.C.:** De pastoor als reisgenoot. Pastoraal-theologische gedachten over geestelijke begeleiding. Uitgeverij Boekcentrum, Zoetermeer. 2004.
318. **VEKERDY Tamás:** Az iskola betegít? Saxum Kiadó 2004.
319. **VERGOTE, Antoine:** Bűntudat és vágy, Semmelweis Egyetem-Párbeszéd Alapítvány, Budapest, 2008.
320. **VERGOTE, Antoine:** Valláslélektan, Párbeszéd Alapítvány, Budapest 2001.
321. **VERMA, Suman-MARIA, Madelene Sta.:** The Changing Global Context of Adolescent Spirituality. In: The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence, Edit: ROELKEPARTAIN-KING-WAGENER-BENSON, Sage Publications Thousand Oaks London New Delhi 2006.
322. **VETŐ Lajos:** Tapasztalati valláslélektan, Egyetemi nyomda, Budapest, 1965.
323. **VIERLING-IHRIG, Heike:** Was hat die Kirche von der Schulseelsorge? In: DAM, Harmjan/SPENN, Matthias: Evangelische Schulseelsorge. Hintergründe, Erfahrungen, Konzeptionen. Comenius Institut, Münster 2/2010.
324. **VIKÁR György:** Az ifjúkor válságai. Animula Kiadó, Budapest 1999.
325. **VIETH, Victor I.:** What Would Walther Do? Applying Law and Gospel to Victims and Perpetrators of Child Sexual Abuse. In: Journal of Psychology & Theology. Vol. 40.No.4. 2012. Forrás: www.journals.biola.edu Letöltés ideje: 2013.06
326. **Viktor FRANKL:** Orvosi lélekgondozás, Úr, 1997.
327. **WAAP, Thorsten:** Gottebenbildlichkeit und Identitat. Zum Verhältnis von theologischer Anthropologie un Humanwissenschaft bei Karl Barth und Wolfhart Pannenberg, Vandenhoeck-Ruprecht, Göttingen 2008.
328. **WAGNER-RAU, Ulrike:** Seelsorge als Gespräch. Relecture eines Klassikers der Pastoralpsychologie. In: Wege zum Menschen, Vol60, No.1. Vandenhoeck-Ruprecht, 2008.
329. **WALLS, Andrew E.:** The Eighteenth-Century Protestant Missionary Awakening in Its European Context. In: STANLEY, Brian (Edit.): Christian Missions and the Enlightenment, Curzon Press Ltd, Richmond, Surrey, U.K.; Grand Rapids, Michigan/ Cambridge, U.K. 2001.
330. **WALTER, Gerhard:** Megoldásközpontú és narratív kezdeményezések a rendszerszemléletű terápiában. In: BRANDL-NEBEHAY, A./ RAUSCHER-GFÖHLER, B./ KLEIBEL-ARBEITHUBER, J. (szerk): Rendszerszemléletű családterápia. Alapok, módszerek, és aktuális trendek. Semmelweis Egyetem, Mentálhigiéné Intézet-Párbeszéd Alapítvány, Budapest 2007.
331. **WASSILL, Petra:** Schulseelsorgerliche Begleitung für Kinder in der Phase von Trennung und Scheidung. In: KOERRENZ, Ralf/WERMKE, Michael (szerk): Schulseelsorge. Ein Handbuch. Vandenhoeck-Ruprecht, Göttingen 2008.

332. **WEISSENBERGER, Clemens:** Schulseelsorge und Schulpastoral – unterschiedliche begriffe für denselben Inhalt? In: Wege zum Menschen, Vol59, No.3. Vandenhoeck-Ruprecht, 2007
333. **WERMKE, Michael:** Schulseelsorge – eine praktisch-theologische und religionspädagogische Grundlegung. In: KOERRENZ, Ralf/WERMKE, Michael (szerk): Schulseelsorge. Ein Handbuch. Vandenhoeck-Ruprecht, Göttingen 2008.
334. **WIEFEL-JENNER, Katharina:** Seelsorge und Mobbing. Überlegungen zu einem brisanten Thema in der Arbeitswelt. In: Wege zum Menschen, Vol 61.No1. Vandenhoeck-Ruprecht, 2009.
335. **WINKLER, Klaus:** Seelsorge. 2. Aufl. De Grüyter, Berlin-New York 2000.
336. **WINKLER, Klaus:** Seelsorgebuch, Gruyter 2000.
337. **WITT-LOERS, Stephanie:** Trauernde Jugendliche in der Schule. Vandenhoeck-Ruprecht GmbH, Göttingen 2013.
338. **WOLFF, Hans Walter:** Az Ószövetség antropológiája, Harmat Kiadó-PRTA, Budapest, 2001.
339. **WOLTERS, W.H.G.:** Suicide bij adolescenten. Herkenning van signalen en eerste opvang. In: WOLTERS, W.H.G./ DIEKSTRA, R.F.W./ KIENHORST, C.W.M. (red.): Suicidaal gedraag bij kinderen en adolescenten. Ambo/Baarn 1987.
340. **WRIGHT, Christopher J.:** The Mission of God: Unlocking the Bible's Grand Narrative, InterVarsity Press 2006
341. www.insse.ro,
342. www.unicef-irc.org,
343. **YEAGER, D.S./ BUNDICK, Matthew:** The Role of Purposeful Work Goals in Promoting Meaning in Life and in Schoolwork During Adolescence. In: Journal of Adolescent Research, Vol. 24.No.4. 2009. Forás: www.sagepublications.com Letöltés ideje: 2011.11.
344. **ZIEGLER, Gerd W.:** Der LAK meldet zich zu Wort. In: Pädagogisch Theologisches Zentrum der Evangelischen Landeskirche in Württemberg (szerk): Evangelische Schulseelsorge – Positionen und Perspektiven. Ein Mutmachung, Stuttgart 2009.
345. **ZIEMER, Jürgen:** Seelsorgelehre, Göttingen 2000,
346. **ZIEMER, Jürgen:** Seelsorgelehre. Eine Einführung für Studium und Praxis.2.Aufl. Göttingen, 2004.
347. **ZUSCHLAG, Berndt:** Mobbing – Schikane am Arbeitsplatz. Erfolgreiche Mobbing-Abwehr durch systematische Ursachenanalyse. Verlag für Angewandte Psychologie, Göttingen 1994.



ISBN: 978-606-37-0820-6